Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro ECUQ : 8870269
Centre d'intérêt: 851

Ayotte, Lise.

Impact d'un changement de programme sur les styles d'apprentissage des intervenants / par Lise Ayotte. -- [Trois-Rivières?] : L. Ayotte, 1986.
iv, 160 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. [156]-160.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Techniques biologiques * Programme de formation * Infirmière * Adaptation au changement * Changement d'attitude * Profil d'apprentissage * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Cégep de Trois-Rivières

Identificateur(s) de sujet: Style d'apprentissage * Techniques infirmières

Le nouveau programme de formation initiale en soins infirmiers est, depuis 1981, l'occasion d'une recherche-action au département de Techniques infirmières du Collège de Trois-Rivières. Cette recherche-action a entraîné un éclatement des structures et des habitudes au sein du département. L'étude vise quatre objectifs: 1. faire état de la recherche-action qui se déroule au Collège de Trois-Rivières depuis 1981; 2. dégager quelques aspects de la problématique de l'application d'un nouveau programme de formation infirmière; 3. cerner une dimension en terme de finalité: les styles d'apprentissage propres aux intervenants; 4. déduire des principes, des propositions éclairantes pour le milieu et d'autres institutions éducatives. Les deux premiers objectifs sont développés au chapitre II. L'étude des styles d'apprentissage est élaborée au chapitre III. Le dernier chapitre présente des avenues possibles de perfectionnement pour les enseignantes du département, dans un souci de poursuivre le cheminement vécu depuis le début de la recherche-action.

Type de document: r

EDUQ 8870269

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: Lise AYOTTE

Diplôme postulé: Maîtrise en éducation

Nom du directeur de recherche: Madeleine DWANE

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: Impact d'un changement de programme sur les styles d'apprentissage des intervenants

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE
TROIS-RIVIÈRES

Résumé:*

EDUQ 8870269

Une recherche-action est en cours depuis quatre ans au département de Soins infirmiers du Cégep de Trois-Rivières, provoquée par l'expérimentation d'un nouveau programme de formation initiale en soins infirmiers.

A partir d'une définition du concept recherche-action, ce travail de recherche présente, articulée autour de cinq principes directeurs, une description de la démarche de changement vécue par les professeures de ce département.

Afin d'établir des liens entre l'implication dans la recherche-action et les changements survenus chez les intervenants, une comparaison est établie entre les styles d'apprentissage de ces professeures étudiés à deux moments différents, soit en 1981 et en 1985. Cette analyse des styles d'apprentissage repose sur l'utilisation du profil d'apprentissage de Claude Lamontagne. Sans prétendre que les résultats représentent une vérité absolue, il est permis de croire qu'ils mettent en évidence certains changements dans les comportements d'apprentissage dont le plus marqué est une modification positive au niveau de l'engagement, pris dans le sens d'implication en regard de valeurs, devoirs, principes.

Enfin, l'analyse du profil collectif d'apprentissage donne lieu à l'élaboration de propositions de perfectionnement dans le but de poursuivre la réflexion et l'action amorcées par la

* *Le résumé doit être dactylographié à double interligne*

UNIVERSITE DU QUEBEC

IMPACT D'UN CHANGEMENT DE PROGRAMME SUR LES STYLES D'APPRENTISSAGE DES INTERVENANTS

par

LISE AYOTTE

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

l'Université du Québec à Trois-Rivières

Janvier 1986

REMERCIEMENTS

Je désire remercier Madame Madeleine Dwane, philosophe de l'éducation et éducatrice dont l'assistance, le support et l'enthousiasme m'ont guidée tout au long de cette recherche.

Mes remerciements vont aussi à M. Claude Précourt, conseiller pédagogique au Cégep de Trois-Rivières, qui a accepté d'analyser les résultats du questionnaire utilisé dans cette recherche.

Merci enfin à mes collègues qui ont bien voulu répondre à ce questionnaire pour une deuxième fois, me donnant ainsi la possibilité d'étayer ma démarche de recherche.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS ii

TABLE DES MATIERES. iii

LISTE DES TABLEAUX. iv

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I: Problématique 5

1. Importance de la recherche 9
2. Objets et limites de la recherche. 10

CHAPITRE II: Changement de programme, prétexte à une recherche-action (R.A.) 13

1. Définition du concept. 13
2. Définition du cadre opérationnel 23

CHAPITRE III: Analyse des conséquences de la R.A. sur les styles d'apprentissage des intervenants 57

1. Effets possibles de la participation à une recherche-action (R.A.) 58
2. Présentation de la démarche analytique . . . 60
3. Interprétention des résultats 74

CHAPITRE IV: Enoncés de partis pris et de voies de perfectionnement . . . 100

1. Au niveau de l'éducation 102
2. Au niveau de l'éducateur 115

CONCLUSION. 134

APPENDICE A 140

APPENDICE B 145

APPENDICE C 154

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 156

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Travailleur familial

Tableau 2 Travailleur groupal

Tableau 3 Travailleur individuel

Tableau 4 L'apprentissage théorique

Tableau 5 Sensorimoteur

Tableau 6 Médiateur de symboles sensoriels

Tableau 7 Sensoriel

Tableau 8 Interrelationnel

Tableau 9 Esthète

Tableau 10 Acteur

Tableau 11 Engagé familial

Tableau 12 Engagé groupal

Tableau 13 Engagé individuel

Tableau 14 Les modes d'inférence

INTRODUCTION

Depuis un peu plus de quinze ans, l'enseignement des soins infirmiers a constitué mon champ de travail successivement dans deux milieux d'enseignement très différents, d'abord dans une école d'infirmières rattachée à un hôpital et, par la suite, au sein d'un département de Techniques infirmières en milieu collégial.

L'enseignement des soins infirmiers comporte, outre l'enseignement théorique, une application, une pratique des soins en milieux cliniques, exigeant ainsi de l'enseignant un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être, une aisance à la fois dans la pratique infirmière et dans l'enseignement ou formation professionnelle.

Dès le début, l'exercice de ce métier a représenté pour moi un important champ d'intérêt, un lieu de défis, de recherche, d'accomplissement.

Cependant, avec le temps, une certaine lassitude, une interrogation sur le sens et la valeur de ce travail sont apparues, inspirant un besoin de réfléchir plus profondément, d'alimenter et de combler mes questionnements, bref, de me ressourcer. C'est alors que suite à une opportunité offerte par l'Université du Québec à Trois-Rivières (l'U.Q.T.R.) de

s'inscrire à une maîtrise en éducation selon des modalités compatibles à nos besoins et nos horaires, j'ai opté pour m'introduire dans ce programme avec toutefois une visée personnelle.

Par les cours, les discussions, les réflexions, les échanges, les contacts qu'elles suscitent, ces études m'ont permis de découvrir différentes conceptions de l'éducation et des éducateurs; elles m'ont aidée à jeter un regard plus critique sur le monde actuel de l'enseignement et sur l'ensemble du système éducatif, mais plus particulièrement elles m'ont amenée à prendre conscience des retombées sociales engendrées par les choix éducatifs, les valeurs véhiculées implicitement dans nos institutions.

Parallèlement à ce cheminement intellectuel, une occasion privilégiée de mettre à l'essai, d'explorer, de renouveler valeurs et pratiques pédagogiques, a été fournie par l'engagement, depuis 1981, du département auquel j'appartiens, dans un processus de recherche-action créé par l'implantation d'un nouveau programme de formation en soins infirmiers. Le milieu dynamique, changeant, vivant, créé par une recherche-action en marche, a été un terrain propice, un lieu de choix pour l'exploration, la mise en pratique de nouveaux concepts.

Cette recherche-action constitue, en fait, le point de départ du projet de recherche, le lieu générateur de ce rapport de recherche. Toutefois, le présent rapport n'utilise

pas la méthodologie de ce type de recherche mais s'inspire plutôt d'une méthode descriptive pour présenter les événements que cette recherche-action a provoqués au sein de mon département tout au long du processus.

Le premier chapitre situe d'abord le problème, la question de recherche, puis cerne l'objet de ce travail et en indique certaines limites, en un mot c'est une forme de problématique, d'état de la question.

Comme ce rapport de recherche s'articule au coeur d'une recherche-action, autour d'un élément, il m'est apparu judicieux de dégager de lectures spécifiques une définition du concept recherche-action, de signifier le consensus obtenu et de signaler les principes directeurs qui ont présidé à la démarche vécue au département de Soins infirmiers au Cégep de Trois-Rivières.

Quant au troisième chapitre, il présente les effets entraînés par cette recherche-action sur les professeures de ce milieu. Bien qu'il soit difficile de mesurer objectivement ces changements, une illustration en est toutefois élaborée, par le biais d'une enquête dont le but est d'examiner les effets de l'expérience vécue sur les styles d'apprentissage des intervenants. La grille utilisée dans cette enquête est celle du profil d'apprentissage de Claude Lamontagne (1979). Ce portrait collectif du département constitue le coeur de ce travail de recherche.

Finalement, après avoir annoncé certains partis pris en regard de l'éducation, des éducateurs, du développement de l'adulte, le quatrième et dernier chapitre présente des suggestions de perfectionnement pour les professeures du département, dans un souci de poursuivre le cheminement riche, dynamique, stimulant vécu depuis les débuts de la recherche-action. Ces propositions ou suggestions découlent d'une prise de conscience, d'une pensée alimentée par des maîtres à penser reconnus et rencontrés tout au long de mon périple en éducation.

De plus, le recours à l'approche du style ou modèle d'apprentissage de McCarthy (1984) offre un regard complémentaire à cette dimension apprentissage et veut servir d'outil déclencheur, de prolongement, tant sur le plan de la réflexion que de l'action, permettant un continuum dans le processus de changement.

CHAPITRE I

Problématique

Depuis quelques années, la formation en soins infirmiers au niveau collégial a fait l'objet d'une attention particulière. Avec l'avènement des collèges en 1968, le cours traditionnellement dispensé dans des écoles affiliées aux centres hospitaliers a été abandonné et la responsabilité en a alors été remise aux départements de Techniques infirmières, disséminés dans 42 collèges de la province.

Dans les années qui suivirent son avènement, le cours collégial en soins infirmiers s'est avéré la cible de maintes critiques. Les insatisfactions provenaient tant des milieux cliniques, des milieux d'enseignement que des nouvelles graduées.

En 1977, la Direction de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) s'engageait donc dans une phase d'évaluation du programme et en 1980, énonçait de nouvelles orientations pour la formation infirmière. Mais, plutôt que d'implanter le changement dans tous les collèges simultanément, la D.G.E.C. décidait d'opter pour un projet expérimental auquel trois collèges participeraient sur une base volontaire.

C'est ainsi que le département de Techniques infirmières

du Collège de Trois-Rivières, auquel j'appartiens depuis 1970, a vu sa candidature retenue pour vivre cette expérience. Depuis l'automne 1981, les professeures de ce département sont donc devenues les acteurs dans une recherche-action dont les chercheurs, mesdames Cécile Lambert et Lise Riopelle, respectivement de la D.G.E.C. et de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, ont tracé les lignes directrices.

Cette recherche-action a entraîné un éclatement des structures et des habitudes au sein du département. Elle a donné lieu à de multiples changements et a entraîné chez les professeures un questionnement à plusieurs niveaux: le rôle de professeur, leur conception de l'étudiant et de l'apprentissage, leur vision de l'éducation et de la santé.

La philosophie sur laquelle est basée la nouvelle formation infirmière reflète en effet une conception humaniste de l'homme et se situe dans une approche existentielle et même sociale de l'éducation, alors que l'ancien programme préconisait une approche mécaniste, réductionniste de l'homme, reflet d'une philosophie basée prioritairement sur les sciences de la nature.

Ce changement fondamental a entraîné un profond bouleversement des activités pédagogiques habituelles. Les professeures concernées avaient elles-mêmes étudié et ensuite avaient enseigné depuis un bon nombre d'années dans un contexte où

l'approche mécaniste et traditionnelle de l'éducation et de l'apprentissage prédominait. Cette approche repose sur une transmission de connaissances et de valeurs préalablement déterminées, sur un modèle structuré selon les lois de l'organisation et de gestion industrielles, dans lequel l'étudiant doit se conformer à des normes socio-culturelles acceptées par la majorité (Bertrand et Valois, 1982). La méthode dogmatique, décrite par Jean Vial, est utilisée dans cette approche et se caractérise par l'importance des objectifs scolaires fixés une fois pour toutes et la prédominance du maître (Jean Vial, 1982).

Au contraire, l'approche humaniste et organique de l'éducation que veut promouvoir le nouveau programme se centre sur le développement de l'étudiant, met l'accent sur le dynamisme et les ressources intérieures de la personne, sur l'initiative et les responsabilités de l'étudiant (Conseil supérieur de l'Education, 1969/70). Les méthodes employées sont dites d'éducation active, l'étudiant "prenant en charge une partie de la poursuite d'objectifs souvent définis en dehors du programme scolaire" (Vial, 1982: 17).

De plus, le nouveau programme veut éveiller les étudiantes à la responsabilité sociale des individus, rejoignant ainsi l'approche sociale et inventive qui préconise le partage, la transformation sociale, l'auto-développement, la complémentarité des différences dans l'union de la personne et

de l'univers.

Ces changements fondamentaux expliquent donc, du moins en partie, que la démarche d'enseignement de ces professeures s'est vue remise en question à bien des égards.

Ce projet de recherche fournit une occasion privilégiée de réfléchir sur l'impact de tous ces changements, tant sur le plan de la pensée, de l'aspect philosophique que sur le plan pédagogique, dans la pratique professionnelle quotidienne des professeures engagées dans ce processus, pour en arriver à en dégager un aspect bien précis.

Les changements, comme programme et comme interventions seront constamment questionnés; en voici quelques prémisses: contribuent-ils à l'actualisation des professeures? Ainsi, quelles en sont les conséquences sur leur propre apprentissage? Leur façon d'apprendre a-t-elle évolué, s'en trouve-t-elle élargie? Et, par conséquent, leur vision du monde a-t-elle été enrichie, agrandie, contribuant ainsi à leur actualisation en terme de développement du potentiel personnel?

Par la suite, une question de recherche précise est issue de ces interrogations: <u>Quel impact entraîne une recherche-action qui vise à implanter un nouveau programme en soins infirmiers au niveau des styles d'apprentissage des intervenants</u>?

Il serait téméraire de traiter de toutes les phases de développement propre à une recherche-action. Pour le présent rapport, il s'agit d'établir des liens entre cette action

concertée et l'approche de celle-ci sur le changement opéré chez les intervenants en ce qui concerne l'apprentissage comme concept et pratique.

1. Importance de la recherche

La question soulevée ici se situe sans contredit dans un contexte de réalité. En effet, elle fait référence au vécu quotidien de plus de 20 professeures impliquées dans cette recherche-action et qui, depuis l'automne 1981, y ont consacré une grande somme d'énergie sur le plan de la réflexion et de la pratique.

L'application d'un nouveau programme constitue un événement pédagogique et éducatif important. Elle est l'outil déclencheur d'une recherche-action, laquelle provoque en soi des changements à plusieurs niveaux, tant dans les opinions, les valeurs, les attitudes que dans les comportements et les gestes. Ces expériences ne touchent-elles pas l'actualisation des personnes concernées et leur croissance personnelle au sens où l'entend Carl Rogers, c'est-à-dire la "tendance inhérente à développer toutes ses possibilités et à les développer de manière à favoriser sa conservation et son enrichissement?" (St-Arnaud, 1983: 194).

Ce rapport de recherche pourrait avoir pour effet de motiver les professeures, de leur faire prendre conscience

du cheminement parcouru depuis quatre ans, de mesurer les retombées de leur engagement sur leur propre devenir et peut-être à obtenir une plus grande cohérence existentielle.

D'autre part, l'analyse rétrospective et prospective de cette recherche-action et de ses incidences pourrait avantageusement servir de balises à d'autres milieux qui voudraient connaître et comprendre les implications d'une telle prise de décision. Ainsi, ce travail pourrait agir comme stimulant pour les professeurs des autres collèges de la province qui, eux aussi, devront appliquer le nouveau programme de formation initiale en soins infirmiers au cours des prochaines années, si, évidemment, l'évaluation en manifeste les résultats escomptés.

Finalement, cette recherche qui apporte un éclairage sur le nouveau programme vu en termes d'impact sur les styles d'apprentissage propres aux intervenants et surtout en considérant l'importance de l'engagement personnel et collectif des enseignantes pourra générer des propositions en termes de types de perfectionnement à donner à ces professeures, de façon à promouvoir leur compétence et leur satisfaction personnelle.

2. Objets et limites de la recherche

Ce rapport de recherche traitera de l'impact de ce nouveau

programme sur l'apprentissage en répondant à quatre objectifs énoncés comme suit:

- faire état de façon critique d'une recherche-action qui se déroule au département de Soins infirmiers du Collège de Trois-Rivières depuis 1981;
- dégager quelques aspects de la problématique de l'application d'un nouveau programme de formation infirmière;
- cerner une dimension en terme de finalité: les styles d'apprentissage propres aux intervenants;
- déduire des principes, des propositions éclairantes pour le milieu et d'autres institutions éducatives.

Les deux premiers objectifs seront développés au chapitre II. Quant à l'étude des styles d'apprentissage des professeures, elle sera élaborée au chapitre III. L'objectif final permettra de déboucher sur des avenues possibles de perfectionnement et sera l'objet du dernier chapitre. Enfin, cette démarche descriptive et logique compose donc l'itinéraire parcouru tout au cours de cette recherche-action laquelle concilie la réflexion ou prise de conscience avec l'action ou le geste pédagoqique. Elle est un processus dynamique et déclencheur. Le nouveau programme étant un prétexte générateur de changements et de besoins nouveaux.

Une dernière précision reste à apporter qui concerne certaines limites de ce travail de recherche.

Ainsi, mon implication personnelle dans la recherche-action, point de départ de ce travail de recherche, peut représenter évidemment un danger de subjectivité dans l'analyse de cette expérience. Toutefois, le recours à la pensée d'auteurs, l'utilisation d'une grille reconnue et l'analyse des résultats par une personne extérieure au département garantissent en quelque sorte la rigueur de la démarche.

Celle-ci s'est donc articulée au sein des changements, des transformations, du dynamisme de la vie même tout en prenant assise sur un cadre théorique organisé, structuré, établi.

CHAPITRE II

Changement de programme, prétexte à une recherche-action (R.A.)

1. Définition du concept

Le type de recherche "recherche-action" recouvre de nombreuses réalités, et a été l'objet d'une grande publicité dans le domaine des sciences sociales, au cours des années. Son seul nom, combinant deux contextes fort différents qui possèdent chacun leur idéologie, leur mode d'opération et d'expression, est symbole de sa complexité.

Depuis son origine, à la fin des années trente, sous l'impulsion de Kurt Lewin, ce type de recherche s'est répandu dans plusieurs domaines: psychosociologie, sociologie, psychothérapie institutionnelle, éducation. Il n'est pas surprenant de retrouver la recherche-action en éducation, la fonction sociale du milieu éducatif n'étant plus à démontrer. La présentation des modèles éducatifs selon des critères socio-culturels par Bertrand et Valois rend encore plus pertinent le recours à la recherche-action pour favoriser des changements profonds et significatifs (1982).

Le sens du concept "recherche-action" varie selon les auteurs, selon les différents champs de connaissance qui en explorent les possibilités. Afin de définir ce concept et de mieux organiser l'information recueillie auprès des auteurs consultés, j'ai choisi de regrouper certaines caractéristiques de ce type de recherche en six traits dominants. Il importe de noter que la définition du concept est le résultat de l'analyse de diverses théories et auteurs et ceux-ci sont cités uniquement pour justifier et clarifier la démarche et les principes directeurs qui ont présidé à l'implantation progressive et participative du nouveau programme. Il s'agissait d'obtenir un consensus sur le sens et le processus d'application de la recherche-action comme lieu de réflexion et d'intervention communes.

De plus, c'est à la lumière de ce vécu regardé avec rigueur et lucidité qu'il sera possible de justifier les étapes parcourues, de décrire les moments importants et d'en dégager des considérations et des propositions qui ne peuvent être généralisables comme modèle mais comme mise en garde, comme formation spécifique, comme pistes de recherche et comme émergence de nouveaux besoins.

Vous lirez donc les textes suivants comme avant-propos et préliminaire à la présentation des cadres méthodologique

et idéologique qui ont composé le canevas de toutes les actions concertées et le processus dynamique et participatif de cette recherche dans le milieu.

1.1 La R.A. est une oeuvre collective entre des auteurs et un ou des chercheurs. Ces deux catégories de professionnels concernés par la R.A. ont souvent des valeurs, des contraintes, des statuts, des objectifs différents. Impliqué dans une recherche-action, chacun doit apporter ses ressources propres pour faire progresser la situation; chacun doit évoluer dans des rôles transformés, enrichis, comme le soulignent Jacques Ardoino (1983), Guy Le Boterf (1983), et André Morin (1984). En effet, des relations nouvelles sont créées entre les personnes impliquées, relations basées sur la négociation, la concertation, la coopération, l'éducation mutuelle.

L'implantation d'un nouveau programme nécessite en soi cette dynamique.

1.2 La R.A. participe à un processus de changement. "La plupart du temps, c'est la volonté de changement qui caractérise la R.A., le savoir et la connaissance du terrain se répondant pour faire progresser les idées: changer pour savoir, savoir pour changer" comme le

déclarent Rolande Dupont et Christian Davaine dans un éditorial de la revue Pour (1983: 5).

Inconsciemment et parfois explicitement, divers niveaux d'insatisfaction étaient vécus par le personnel. Ce fut une opportunité d'être à la fois sujet et témoin de changements profonds insoupçonnés.

Plusieurs auteurs dont Dubost (1983), Cohen (1982), Checkland (1972), considèrent le phénomène de changement comme la base de la R.A. En effet, une transformation, une amélioration, un enrichissement des pratiques existantes sont visées dans une R.A.:

- changements sociaux comme l'expérience de Kurt Lewin qui voulait modifier les habitudes alimentaires américaines durant la seconde guerre mondiale (Rémi Hess, 1983);
- changements socio-éducatifs comme le travail de Jacques Grand-Maison qui vise à remettre le pouvoir de décider et de s'organiser à la communauté (1976);
- changements éducatifs tels le développement de curriculum, l'application de nouvelles méthodes pédagogiques (Renaud Gagnon, 1984).

La R.A. peut donc se définir comme une action délibérée visant le changement dans le monde réel.

Dans cette perspective, le niveau de motivation dans

cette recherche-action était très aléatoire partant peut-être du désir de conserver son poste, au besoin de solidarité, de renouveau, de perfectionnement, d'amélioration des pratiques. L'institution ayant pris connaissance et ayant manifesté une volonté administrative d'appuyer ce projet-pilote, le département se devait donc de vivre cette dynamique et de tenir compte des différences individuelles comme un facteur positif.

1.3 La R.A. répond à des besoins du milieu. "Action research is situational, it is concerned with diagnosing a problem in a specific context and attempting to solve it in that context" (Cohen, 1982: 174).

Dubost (1983), Gagnon (1984), confirment ce trait caractéristique de la R.A., et des expériences de recherche-action l'ont démontré en Amérique de même qu'en Europe. Ainsi, Le Boterf écrit: "Ce sont les groupes sociaux concernés qui vont identifier les problèmes qu'ils veulent étudier, en réaliser une analyse critique et rechercher les solutions correspondantes" (1983: 44).

Dans le domaine de l'éducation, la R.A. est indiquée dans plusieurs situations dont la recherche et le développement de curriculum, la recherche sur les méthodes pédagogiques, les stratégies d'apprentissage,

les attitudes et les valeurs, le perfectionnement des professeurs, le processus administratif. On peut donc constater que les pratiques de la R.A., en éducation, sont nombreuses et fort diversifiées.

Il est intéressant de prendre conscience que bien que ce changement de programme fut une volonté politique issue toutefois d'une large concertation et que le Cégep appuie cette implantation dans son milieu comme expérience pilote, le personnel du département a fait sienne cette recherche comme une occasion de renouvellement, de ressourcement, d'engagement personnel et social.

1.4 La R.A. apparaît comme une alternative aux méthodes expérimentales et scientifiques (Ardoino, 1984; Gagnon, 1984; Cohen, 1982). Ainsi, Renaud Gagnon écrit:

> La recherche-action émerge de cet état de division comme méthodologie et comme outil pour mieux comprendre des situations problématiques, pour chercher des significations au vécu (...) tout en faisant prendre des voies de solution en associant participants et consultants (chercheurs) dans l'action et la recherche (1984: 42).

La division à laquelle il réfère est celle qui sépare les recherches de type expérimental où la connaissance scientifique des faits, une méthodologie rigoureuse

est exigée et les recherches effectuées dans le domaine éducatif et social où le contrôle des variables s'avère plus difficile. La recherche-action apparaît donc, comme l'écrit Ardoino, "une reliance entre le politique et le scientifique par l'intermédiaire du praxéologique", comme une alternative méthodologique dans le champ des sciences de l'homme et de la société (1983: 22).

Il est nécessaire de ne pas alimenter une polémique entre les avantages et les inconvénients des méthodes de recherche. Cependant, dans l'application traditionnelle d'une formation technique, supérieure et prioritaire dans les soins infirmiers, une modification d'orientation vise maintenant à y ajouter d'autres dimensions tout aussi importantes, intégrant les nouvelles approches de la médecine dite douce, préventive, traitant la santé comme perspective, dans une approche holiste qui respecte l'interaction de la psyché, du corps et de l'environnement, et non uniquement l'aspect curatif. La personne y est considérée comme le sujet principal et la recherche-action constitue un lieu privilégié pour atteindre progressivement ces objectifs et de meilleurs services à la collectivité. Il faut aussi que la R.A. ait en elle-même l'apport de la relation réflexion, science et action concertée,

justifiée, éclairée.

La R.A. exige de la rigueur comme tout autre type de recherche mais elle sait laisser place au flou, à l'incertitude et à l'imprécision du mouvant (Barbier, 1983). Cette imprécision ne participe-t-elle pas à tenir en éveil l'esprit critique, la vigilance, face aux règles définies, dominantes? A la rigueur de la démarche scientifique, elle préfère la pertinence des questionnements, elle est davantage une trame de développement afin d'élargir l'éventail des possibles.

La recherche-action développe avec les participants des grilles d'analyse, de réflexion et a l'avantage de créer des outils pertinents aux besoins manifestés et de recourir à des ressources de son choix et non pas d'être lié avec des organismes subventionnaires ou des chercheurs désincarnés, ce qui ne discrédite pas la place aux consultations.

1.5 La R.A. tient compte de l'implication affective des sujets (Pourtois, 1984 ; Chosson, 1983; Bolle de Bal, 1981). Ainsi, Renaud Gagnon cite ce dernier quand il affirme que dans les milieux où la recherche-action est valorisée, "elle répond à des carences laissées par d'autres approches de recherche et d'action qui isolaient l'action et la recherche, l'affectif et

l'intellectuel, le psychologique et le social" (1984: 47).

Il est certain que la R.A. construit un savoir entre les pôles subjectif et objectif. Elle est réflexion dans et sur l'action, enracinée dans le vécu.

L'implantation d'un nouveau programme insécurise en soi les intervenants tant sur le plan personnel que pédagogique resituant leur compétence à un autre niveau. L'information, la lecture de documents complémentaires et même des sessions spéciales ne peuvent filtrer le vécu de chaque intervenant et laissent alors en veilleuse des dimensions importantes qui influencent l'engagement, la compréhension et la pratique pédagogique.

Les participants doivent être capables de vivre l'incertitude, l'instabilité et le caractère unique de chaque situation. La R.A. exige des attitudes de respect des autres, d'écoute attentive; elle s'accompagne d'équilibre affectif et de maturité. Ainsi, un dialogue d'égal à égal où chacun peut exprimer ce qu'il vit, des discussions ouvertes entre les participants, une démarche de recherche qui affranchit et libère des contraintes antérieures mènent à une implication existentielle et subjective des personnes, implication inévitable et indispensable en R.A.

Trop souvent on a multiplié des comités visant la clarification des objectifs et la préparation d'examens, de cahiers ou notes de cours pour une plus grande efficacité. On oublie trop l'étape préliminaire qui consiste à obtenir un consensus sur la finalité de nos actes, sur les valeurs inhérentes aux gestes et objectifs entrevus. La recherche-action replace la hiérarchie des valeurs et le consensus comme la pierre angulaire des prises de décision et de solidarité.

1.6 La R.A. est caractérisée par une évaluation des résultats tout au long du cheminement de la recherche, ce qui mène à des réajustements continuels (Cohen, 1982; Pourtois, 1983; Lewin, 1972).

Trop souvent on perd de l'intérêt et de la compréhension des actions posées tant intellectuellement qu'affectivement si aucun feedback n'a été perçu ou reçu dans un laps de temps assez court. Pourtant, on reproduit ce malaise perpétuellement dans nos interventions éducatives entre l'administration, nos pairs et les étudiants. Or, dans la recherche-action, on accepte de dire à la fois les limites, les découvertes, les attentes, les perceptions de façon à ce que, grâce à la dynamique et au climat progressif de respect et de solidarité, on s'actualise davantage et on s'améliore.

Comme le souligne Cohen, "action research is small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention" (1982: 174).

La récolte d'informations pertinentes et le questionnement constituent des étapes majeures de la R.A. Les feedbacks ainsi obtenus donnent lieu à des modifications qui jouent sur le processus de recherche lui-même. Les méthodes d'évaluation ne se situent pas dans une approche normative, séquentielle mais plutôt dans une approche participative, formative, de réflexion auto-critique. Aucun facteur ou variable n'est considéré isolément, divorcé de son contexte, mais toute la situation est étudiée globalement.

2. Définition du cadre opérationnel

Des informations concernant la recherche-action me permettent de démontrer comment le changement de programme de formation en soins infirmiers vécu dans mon département s'inscrit réellement dans le cadre d'une recherche-action.

J'emprunte donc à Jean-François Chosson (1983) sa conception de la recherche-action laquelle s'articule autour de cinq principes de base qui regroupent la pensée des auteurs déjà cités et qui représentent des traits caractéristiques

propres à une recherche de cette nature. De plus, la conception de Chosson convient à la finalité même du nouveau programme qui se veut un instrument de développement complet, intellectuel, affectif et social des étudiants.

Les cinq principes directeurs sont empruntés à des champs de connaissance susceptibles de constituer des pôles de référence importants:

- L'équipe qui se réclame de la recherche-action doit orienter ses travaux autour de valeurs positives.

- L'équipe d'intervention doit s'impliquer affectivement et intellectuellement dans le groupe de décision.

- L'équipe d'intervention s'appuie sur une théorie amendée par un rapport pluridisciplinaire.

- Le chercheur agit en liaison dialectique avec les forces sociales organisées.

- La recherche-action est une méthodologie d'appoint (Chosson, 1983: 52-53).

2.1 <u>L'équipe qui se réclame de la recherche-action doit orienter ses travaux autour de valeurs positives</u>

Par les termes "valeurs positives", Chosson veut

exprimer non pas de vagues consensus, mais plutôt des orientations philosophiques fondamentales. Quelles sont ces valeurs positives qui servent de point d'appui à la recherche en formation infirmière?

Comme il a déjà été annoncé, cette recherche répond à un besoin certain du milieu. Dans son "Historique du programme des techniques infirmières 1962-1978", Cécile Lambert (1979) indique que, lors de l'intégration des écoles d'infirmières au système d'enseignement, des buts avaient été fixés qui ont été laissés pour compte en raison de contraintes majeures qu'elle identifie clairement. Sa recherche répondait aux besoins correctifs qu'exigeait le cours "Techniques infirmières" en vertu des insatisfactions qu'il suscitait. Ce cours "ne répond pas entièrement aux espoirs de ses auteurs, il ne satisfait pas ceux qui l'utilisent" (1979): 1). Avant d'y apporter les correctifs nécessaires, elle optait pour en étudier l'implantation et l'évolution depuis dix ans.

Suite à cette étude qui tirait des conclusions semblables à celles de d'autres enquêtes sur ce sujet, la D.G.E.C. optait, en 1980, pour une nouvelle formation infirmière. Ce nouveau programme est conçu pour répondre aux besoins de formation intégrale des jeunes qui choisissent la profession infirmière et pour combler les besoins actuels de la société. Les besoins en

matière de santé évoluent constamment.

La population vieillissante, le coût énorme du système de santé entraînent la nécessité de nouvelles approches. De plus, la complexité des interventions possibles rend la collaboration entre les divers professionnels plus que jamais nécessaire.

Il apparaît donc de première importance que les infirmières reçoivent une formation qui les prépare à vivre des rôles complexes, adaptés aux besoins de cette société en mouvance. Cette formation est, depuis des années, l'objet d'études, de discussions dont la littérature infirmière fait largement état. Pour ne citer que quelques périodiques qui traitent régulièrement de cette question: Nursing Québec, l'Infirmière canadienne, Nurse Educator, Nursing Outlook.

Les buts du nouveau programme en situent clairement les orientations. Ils visent essentiellement, d'après Cécile Lambert et Lise Riopelle (1981:3):

- la croissance personnelle et professionnelle des étudiantes;
- la formation initiale en soins infirmiers de personnes qui ont obtenu un diplôme de secondaire V;
- la formation de personnes capables d'exercer la profession d'infirmière en tant que généralistes auprès d'individus qui requièrent des soins infirmiers;
- la formation de personnes capables d'exercer la profession d'infirmière à l'intérieur d'une équipe multidisciplinaire;

- la formation de personnes capables d'exercer la profession d'infirmière, tel que défini dans la Loi sur les infirmières et infirmiers (Loi 273, section VIII, art. 36-37).

Ces buts font suite à la publication en 1980 des orientations du nouveau programme. Dès leurs publications, ces orientations étaient discutées, étudiées, commentées dans tous les départements de Techniques infirmières du Québec. A Trois-Rivières, après avoir accepté les nouvelles orientations, on décidait à l'unanimité de poser la candidature du département et de briguer l'expérimentation du projet-pilote.

Le fait de poser sa candidature ne pouvait pas ne pas créer une profonde remise en question, une prise de conscience élargie et sérieuse pour toutes les professeures concernées. La composition d'un document bien organisé et répondant aux exigences de la D.G.E.C. a exigé entre autre de consacrer du temps, des énergies à la concertation. En effet, les professeures, en élaborant ensemble le dossier de candidature ont dû s'interroger sur leurs valeurs, sur leur philosophie de l'éducation, leur vision de l'étudiant, leur conception des soins infirmiers, leurs insatisfactions face au programme existant, leur détermination à participer au projet-pilote (Rapport du comité du curriculum local de Techniques infirmières, avril 1981).

Suite à la présentation de ce dossier, la candidature du

Collège de Trois-Rivières était retenue par la D.G.E.C., de même que celle de deux autres collèges, ceux de Limoilou et Saint-Félicien. Ainsi était fait le premier pas dans l'aventure de recherche-action.

Les valeurs inhérentes à la nouvelle formation diffèrent à plus d'un point de vue des valeurs véhiculées dans l'ancien programme, première version de l'enseignement des soins infirmiers en milieu collégial.

Ainsi, le premier programme se situait dans une approche mécaniste et technologique de l'éducation, visant une transmission des connaissances, une acquisition des habiletés propres aux soins infirmiers dans une perspective d'intégration au système de soins en place. Ce système de soins est axé dans une large mesure sur le traitement de la maladie, la correction des problèmes de santé, grâce à une technologie toujours spécialisée davantage (Marie-France Thibodeau, 1984).

De plus, le premier programme collégial était basé sur le modèle médical qui consiste dans la fragmentation de la personne en différents systèmes: respiratoire, cardiaque, digestif, endocrinien... D'où un cloisonnement des matières à enseigner, des objectifs à atteindre. Malgré les efforts certains des enseignantes en soins infirmiers, l'organisation de ce programme entraînait la formation d'une

infirmière[1] d'abord technicienne, soumise à l'autorité médicale, peu consciente de l'implication légale de sa profession et plus ou moins habilitée à s'affirmer comme professionnelle autonome.

Par contre, et comme il a déjà été dit, le nouveau programme s'inscrit dans une approche globale et holiste. Il vise, en outre, une acquisition de connaissances et d'habiletés dans une perspective de promotion de la santé et de prévention de la maladie. Dans ce sens, il rejoint carrément les principes énoncés par l'Organisation mondiale de la Santé à la conférence internationale d'Alma Ata en 1978, principes qui préconisent la santé pour tous en l'an 2000 et la prise en charge de la santé par les communautés.

Le nouveau programme s'inspire d'une conception de l'homme responsable, autonome, en charge de son devenir. Il veut former des infirmières douées de savoir, de savoir-faire et aussi de savoir-être afin de travailler dans une action concertée avec les différents agents de santé, dans le respect des personnes, de leurs droits et libertés. Sans laisser tomber la formation technique et pratique, ce programme s'inspire d'une approche holiste de la santé, qui considère l'harmonie de l'homme et de son environnement et ainsi

---

[1] Le mot "infirmière" englobe infirmier, étant donné que cette profession est, à 98%, composée de femmes.

s'ouvre sur des dimensions éthiques, légales, communautaires et sociales qui contribuent à enrichir l'action infirmière, dont le but fondamental est de promouvoir la vie (Marie-Françoise Collière, 1982).

Le nouveau programme dans son orientation foncière table prioritairement sur des valeurs positives qui s'inspirent d'une approche humaniste. Tout en intégrant des buts professionnels, une formation technique, une compétence théorique et pratique, le programme se situe dans une finalité de contribution à la santé plutôt que de guérison et de traitement de la maladie. Il provoque des remises en question personnelles et collectives et contribue à relativiser et à reformuler la hiérarchie des valeurs et leur pondération.

Les intervenants qui se sont engagés dans cette recherche-action émanaient d'une formation professionnelle à caractère scientifique et technique et avaient véhiculé leur compétence selon une pédagogie traditionnelle et technologique. Ils se trouvaient donc fortement interpelés et inquiets face aux mutations profondes inhérentes à leur engagement dans un programme à caractère humaniste et social.

2.2 <u>L'équipe d'intervention doit s'impliquer affectivement et intellectuellement dans le groupe de décision</u>

La préparation d'un document pour la mise en candidature

du département a été le point de départ de l'implication de chacune des professeures. Comme le mentionnent Louis Cohen et Marion Laurence:

> It is important ( ) that the teachers taking part in the project are truly involved, that they know what the objectives are, what these imply, and that they are adequately motivated or at least sufficiently open-minded for motivation to be induced (1982: 182).

Depuis le début de la R.A., les professeures se sont impliquées intellectuellement et affectivement, avec une intensité et un degré d'intérêt évidemment variables selon les individus. Mais toutes, à un moment donné, ont été interpelées, obligées d'entrer dans l'action, de vivre le changement.

Dès octobre 1981, les deux chercheurs engagées par la D.G.E.C. présentent un plan d'étude cadre pour la nouvelle formation infirmière. Ce plan est soumis pour étude et fin de discussion aux professeures des trois collèges impliqués. Après certains réaménagements résultant de cette consultation, les structures sont clairement établies, et les professeures des collèges se mettent à l'oeuvre. Il s'agit d'abord d'élaborer un devis pédagogique qui respecte la structure présentée, mais qui prend une couleur locale, en fonction des caractéristiques du milieu, des cadres théoriques utilisés.

Le programme est bâti à partir de cinq fils conducteurs qui se déroulent tout au long des trois années du cours, s'enrichissant à chacune des cinq premières sessions et dont l'intégration se réalise au cours d'une sixième et dernière session, presqu'exclusivement en milieu clinique.

Il faut donc s'approprier personnellement et collectivement ces fils conducteurs: actualisation de soi, communication, démarche de soins infirmiers, connaissance de la personne saine et/ou malade, engagement professionnel.

Voici comment s'est déroulé le cheminement des participants, quelles tâches ont favorisé l'évolution du groupe.

Dès l'automne 1981, toutes les professeures, réparties en équipes de travail, puisent dans la littérature, recherchent le sens des concepts formant les fils conducteurs, discutent et produisent des rapports soumis à l'assemblée départementale. Il s'agit en effet de dégager le sens de ces concepts, d'en arriver à un langage commun lequel favoriserait le consensus, base de toute prise de décision commune, non équivoque et efficace.

Par la suite, deux professeures travaillent à temps complet et durant toute l'année 1981-1982 afin d'élaborer un devis pédagogique. Ce devis représente la fragmentation obligatoire du contenu du programme, les séquences d'apprentissage au niveau des savoir, savoir-faire et savoir-être, étapes

qui s'intègrent les unes aux autres pendant les cinq premières sessions.

A l'automne 1982, les plans d'étude pour les cours de première année sont prêts. Une équipe de cinq professeures expérimente le nouveau programme. Les autres professeures, tout en poursuivant l'ancien programme, participent à la recherche de diverses façons. Durant l'année 1982-1983, l'activité intellectuelle se poursuit: consultations auprès des chercheurs, évaluations, réflexions critiques sur les gestes pédagogiques, création de documents.

Au cours de l'année suivante, 1983-1984, sept autres enseignantes s'ajoutent à l'équipe en action dans le projet-pilote et dispensent l'enseignement de la troisième et quatrième sessions.

Enfin, à l'automne 1984, tous les membres du département sont directement engagés dans l'action.

La vie départementale est devenue extraordinairement active au cours de ces trois ans: nouveaux cours, nouveaux stages, lectures, rencontres, discussions. La discussion ouverte, éclairée et orientée a été une stratégie de développement d'une pensée en devenir. Elle a été un outil d'échange, de confrontation, de clarification. En effet, comme le soulignent quelques auteurs, la discussion entre les membres d'un groupe constitue un des fondements de la

recherche-action (Paul Grell, 1984; André Morin, 1984). Ces interventions factuelles, personnelles et collectives ont exigé une énergie considérable tant intellectuelle qu'émotive.

En effet, tout changement entraîne un certain niveau d'insécurité, d'inquiétude, de stress, de fatigue. On trouve difficile d'appliquer des changements sur tous les fronts, à savoir la compréhension, la clarification de la pensée philosophique de base et les modifications pédagogiques et didactiques. Pour illustrer les transformations inhérentes, il est à noter que dans l'ancien programme, une professeure pouvait devenir une presque spécialiste dans une matière, par exemple, en obstétrique, en pédiatrie, en psychiatrie. Session après session, elle donnait des cours dans cette matière et supervisait des stages dans un milieu clinique relevant de cette spécialité. Avec le nouveau programme, ces cloisonnements tombent, chacune des professeures doit devenir polyvalente, s'approprier chacun des fils conducteurs car elle doit en superviser l'application au cours des stages, donc les avoir intégrés elle-même.

De plus, dans le déroulement d'une R.A., des imprévus surviennent. Au cours de ces trois années d'expérimentation, des rencontres avec les chercheurs, des consultations, des évaluations périodiques ont lieu, ce qui entraîne des

réajustements tant au niveau des matières à enseigner, des stratégies à utiliser que dans l'organisation des stages.

Une recherche-action entraîne en soi des prises de conscience qui s'expriment dans des attitudes et des comportements différents selon la nature des personnes concernées. Certaines résistances, incompréhensions, doutes, peuvent conduire à des mécanismes d'agressivité, de régression, de transfert de ses émotions non exprimées ou rejetées. Dans des rencontres formelles et informelles, on a pu entendre des discours empreints de toute la gamme de sentiments de gens à la fois frustrés, emballés, inquiets.

Les professeures constatent que le changement de structure n'entraîne pas automatiquement un changement d'attitude chez elles. On a tendance à enseigner comme autrefois, à transmettre des connaissances et à négliger le caractère humaniste du nouveau programme. Des résistances se développent,des critiques circulent, des doutes se forment. La nécessité de travailler étroitement en équipe entraîne même à l'occasion des conflits interpersonnels. Car, comme il a déjà été souligné, l'ancien programme permettait l'individualisme, chacun des intervenants, "expert" dans son domaine, vivait dans sa "spécialité". Cette nécessité de travailler en liens étroits, quoique source de tension en maintes occasions, permet toutefois une nouvelle cohésion au sein du département, une plus grande ouverture à la

discussion et aux échanges, un plus grand respect des différences.

Il est important de prendre conscience que dans une recherche-action, le cheminement individuel et collectif révélé par les participants à travers leurs discours, leurs gestes, leurs démissions même, en constitue le processus fondamental. Ce sont autant de résultats observables et non évalués qui composent les étapes mêmes de l'évolution, de la compréhension et de l'engagement mutuel. Il s'avère donc précieux d'écouter le langage émanant de la vie du programme en action dans le milieu et des réactions qu'elle soulève pour croire à sa valeur significative. Pour emprunter les mots de J.C. Pourtois, "la R.A. est toujours une expérience "viscérale", émotionnelle et intellectuelle qui implique un changement profond, enraciné dans le vécu" (1981: 569).

2.3 L'équipe d'intervention s'appuie sur une théorie amendée par un rapport multidisciplinaire

Les soins infirmiers appartiennent au domaine des sciences appliquées et utilisent comme fondement des connaissances élaborées par plusieurs disciplines: modèles en soins infirmiers, modèle médical, théories reconnues par la psychologie, la sociologie et la biologie.

"Les professeurs en soins infirmiers (...) partagent avec d'autres la responsabilité de la formation des infirmières"

(Cécile Lambert, 1979: 106). Ainsi, depuis l'avènement des collèges, des mécanismes sont en place aux niveaux provincial et local afin d'assurer une coordination des cours dans les disciplines de service: psychologie, sociologie et biologie.

Avec la réforme du programme, un comité provincial réunissant des professeurs de biologie et de soins infirmiers a modifié les cours de biologie qui prévalaient depuis les débuts des cégeps. Les trois cours qui composaient l'apport de la biologie ont été refondus en deux cours et ont été organisés en fonction d'une démarche d'intégration avec la pathologie. Sans arriver à des résultats aussi probants, les comités de coordination provinciaux en sociologie et en psychologie ont travaillé de concert avec les deux chercheurs en vue de réaménager les cours de service dont: sociologie de la famille, de la santé, le développement humain I et II.

Au niveau local, une rencontre annuelle ou bi-annuelle permet aux différentes équipes de professeurs d'échanger leurs opinions, leurs plans de cours, leurs suggestions et commentaires. Il s'agit donc ici d'une réelle implication interdisciplinaire.

De plus, l'équipe de professeures veut travailler de concert avec les infirmières des milieux cliniques. Quelques études ont démontré les différences de valeurs de ces milieux avec

ceux de l'enseignement (Marlene Kramer, 1974; Lise Riopelle, 1978). Ainsi, l'école démontre comment faire les choses, enseigne la méthode adéquate d'accomplissement d'une tâche, met l'accent sur la performance à l'intérieur d'un soin global au malade, sur l'humanisation des soins. L'école valorise l'autonomie, le jugement, la prise de décision, la continuité des soins, l'implication des familles, la compréhension de l'individu et les relations interpersonnelles. Le milieu de travail démontre quant à lui des valeurs différentes, soit:l'organisation, l'efficacité, le rendement, la coordination et la coopération. Il met l'accent sur l'accomplissement et sur le résultat au travail.

Comme il est certain que "l'enseignement des soins infirmiers repose sur le principe d'alternance entre théorie et laboratoire" et que des notions théoriques sont données au collège alors que l'application en milieu clinique se fait au cours de la même session, il apparaît donc essentiel que des voies de communication étroites soient entretenues avec le personnel des milieux cliniques (Cécile Lambert, 1978: 96).

Depuis le début de la recherche-action, les chercheurs ont effectué des consultations auprès d'infirmières reconnues provincialement pour leur compétence et leurs qualifications. Ici, à Trois-Rivières, des infirmières oeuvrant dans

tous les centres de soins, centres hospitaliers, centres d'accueil, de santé communautaire, ont aussi été consultées, interrogées, considérées comme partie prenante de la formation infirmière. Avant même l'élaboration du devis pédagogique, une enquête a été menée par les enseignantes auprès de ces infirmières pour connaître leurs attentes, leurs valeurs, leurs priorités, leurs difficultés en regard de la formation et du travail infirmiers. Cette enquête voulait servir à établir les bases d'une nouvelle et meilleure collaboration entre le milieu éducatif et le monde au travail. Des rencontres annuelles, par le biais du Comité Cégep-Hôpital sont prévues au calendrier pour permettre les échanges entre enseignantes et praticiennes.

Ce type de dialogue entre deux milieux engagés dans la formation infirmière, dont l'engagement s'avère toutefois de caractères fort différents, demeure pour le moment davantage de l'ordre de l'intention, de l'initiative privée que de la réalité. Une action concertée gagnerait à être organisée et suivie. Elle pourrait être une étape, un objectif éventuel.

La multidisciplinarité demeure un facteur déterminant de la recherche-action. Celle-ci, dans la formation infirmière, prend différentes formes et pourrait éventuellement avoir des facettes nouvelles, plus ouvertes. Elle est à la fois une caractéristique, une étape et un outil de développement,

d'apprentissage.

2.4 Le chercheur agit en liaison dialectique avec les forces sociales organisées

Quoique Chosson n'explicite pas la composition des forces sociales auxquelles il réfère, il est possible de décrire les principales forces sociales organisées qui sont en présence dans le déroulement de cette recherche-action et qui agissent, soit comme élément facilitateur, soit comme contrainte. Elles sont: la structure éducationnelle, le régime pédagogique, le milieu collégial, les milieux de stage, les professeures, les étudiantes.

2.4.1 La structure éducationnelle se décrit ainsi:

- au Québec, la formation infirmière est totalement intégrée au système d'éducation, soit à l'université ou au niveau collégial. Ce dernier reçoit 92% des étudiantes (O.I.I.Q., Rapport annuel, 1980);
- les orientations générales relèvent du projet du gouvernement à l'endroit des cégeps (MEQ, 1978);
- les buts et les orientations spécifiques de la formation infirmière relèvent de la D.G.E.C.;
- le programme collégial est fondé sur trois catégories de cours: obligatoires, de spécialisation, complémentaires;
- les Cahiers de l'Enseignement collégial présentent des plans d'étude cadres mais l'élaboration des plans d'études

détaillés est une responsabilité locale;

- le Ministère de l'éducation décerne le diplôme d'études collégiales tandis que l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (O.I.I.Q.) accorde le permis d'exercice (Cécile Lambert, 1981: 31-32).

2.4.2 Le régime pédagogique

Le Règlement sur le régime pédagogique du collégial stipule les règles qui concernent: l'admission des étudiants, les programmes, l'administration des programmes, la sanction des études. Le présent règlement est entré en vigueur le 1er juillet 1984.

2.4.3 Le milieu collégial

Les forces qu'il représente et qui influencent inévitablement la démarche de la recherche-action sont:

- les ressources pédagogiques qui comprennent principalement le centre de documentation, le service audio-visuel, la librairie;
- les conditions de travail des enseignants qui sont prévues dans le décret et dont l'application relève à la fois du syndicat et de la partie patronale. En vertu du décret, l'allocation du nombre de professeurs est faite par

collège et la répartition par départements fait suite à une prise de décision au Comité des relations de travail (C.R.T.), instance patronale et syndicale. La tâche des professeures en soins infirmiers doit se subdiviser en heures de théorie, laboratoire et de stages;

- le calendrier scolaire qui doit comporter un nombre maximum de 82 jours;
- les contraintes de locaux dans un collège prévu pour 3300 étudiants et qui en compte, jusqu'à maintenant, plus de 4500;
- les contraintes d'un horaire continu et qui s'étend de 8h20 à 15h40 pour l'ensemble des cours mais qui augmente à 23h00 pour les stages en milieux cliniques;
- la concertation à peu près inexistante entre les différents départements, exception faite de ceux qui offrent les cours de service: biologie, psychologie, sociologie;
- le support d'une technicienne qui tient lieu d'appariteur au laboratoire de soins infirmiers;
- les possibilités de perfectionnement assurées par le Comité de perfectionnement prévu par le décret. Le comité local a même fait en juin 1984

une recommandation à la D.G.E.C. à l'effet de prévoir, lors des prochaines négociations, l'inclusion dans la tâche des professeurs d'un paramètre qui tiendrait compte du perfectionnement. Un comité provincial ad hoc étudie actuellement cette possibilité.

2.4.4 Les milieux cliniques

Les connaissances, les attitudes et les habiletés en soins infirmiers se traduisent en comportements, appliqués en champs cliniques. Ces derniers se situent dans les centres hospitaliers de la région: Sainte-Marie, Saint-Joseph, Cooke et Cloutier. Grâce à une entente entre le Ministère des Affaires sociales (M.A.S.) et le Ministère de l'Education (M.E.Q.), les milieux de soins offrent un champ d'apprentissage clinique aux étudiantes de soins infirmiers. Là encore, certaines forces sont en jeu et influencent la recherche-action. Ainsi:

- les étudiantes et leur professeure, en s'intégrant aux unités de soins, y travaillent selon les mêmes heures de service que le personnel infirmier. Il doit donc exister une correspondance entre la planification horaire des

expériences cliniques et l'horaire de travail en milieu hospitalier, exception faite du service de nuit auquel les étudiantes ne participent pas;

- les étudiantes contribuent à l'exécution des soins dans l'unité où elles sont en stage mais il est important qu'elles ne pallient pas un manque de ressources cliniques;

- le personnel infirmier, auxiliaire et de soutien qui travaillent dans les unités peuvent supporter, encourager, aider l'apprentissage des étudiantes ou bien le critiquer, le limiter, l'ignorer;

- le partage des milieux de stage requiert de nombreuses heures de travail. Ce partage doit avoir lieu à deux niveaux:
  - d'abord, entre les étudiantes en soins infirmiers du milieu collégial qui sont réparties dans les trois années du cours, chaque année comportant des apprentissages cliniques différents;
  - entre les étudiantes infirmières du milieu collégial et les étudiantes infirmières-auxiliaires du milieu secondaire qui doivent aussi compléter leur formation par des stages en milieu hospitalier. Le partage des milieux est assuré par un mécanisme

de coordination des stages entre les institutions;

- le choix des milieux cliniques doit tenir compte de la complexité des soins à administrer à la clientèle, celle-ci étant répartie dans les unités en fonction des diagnostics médicaux. Les soins y sont plus ou moins complexes et spécialisés. Le choix des unités où se déroulent les stages tient compte de ce facteur en raison de la gradation des apprentissages prévus pour les étudiantes;

- les milieux cliniques jouent un rôle important dans la formation infirmière car ils représentant un champ d'activité où se vit un grand nombre d'heures d'apprentissage. En effet, un total de 1050 heures est attribué uniquement pour les stages dans le nouveau programme, en comparaison avec les 945 heures consacrées à la pratique dans l'ancien programme mais dont environ 10% étaient vécues non pas en stage mais en laboratoire au collège par des simulations, démonstrations et pratiques de techniques;

- la planification des stages doit tenir compte de l'insuffisance de ressources, de milieux cliniques dans des domaines comme les soins aux enfants, aux malades mentaux. Il faut donc pallier cette difficulté et rechercher d'autres lieux d'apprentissage.

2.4.5 Les professeures

Qui sont donc ces professeures, ces acteurs de la recherche-action, qui vivent le quotidien, les joies et les difficultés inhérentes au changement, qui agissent, s'adaptent, réfléchissent, investissent temps et énergie pour créer un nouvel équilibre?

Elles vivent au sein d'un département qui offre, selon les années, entre 19 et 22 postes de professeurs à temps complet. Le nombre de postes est relié à la clientèle étudiante, aux effectifs dans le Collège et dans le réseau provincial, aux règles de répartition qui prévalent, suite à la convention collective ou au décret. Depuis les débuts du collège, le nombre de postes est relativement stable dans le département, mais il faut ajouter que depuis le début de l'expérimentation, plusieurs professeures se sont prévalues de la possibilité de travailler à mi-temps, ce qui entraîne une augmentation du nombre des personnes impliquées.

Toutes les professeures sont des femmes. Elles sont infirmières et la plupart d'entre elles ont exercé leur pratique professionnelle pendant quelques années avant d'arriver à l'enseignement. Leur âge varie entre trente et cinquante-cinq ans.

Dans ce département qui compte entre 20 et 27 personnes selon les sessions, sept d'entre elles ont des enfants d'âge pré-scolaire; dix sont célibataires ou divorcées; les autres sont mariées.

Au point de vue scolarité, quatre professeures détiennent une maîtrise, soit en nursing ou en éducation; trois professeures poursuivent des études dans un programme de maîtrise en éducation; les autres ont terminé un baccalauréat en nursing ou un certificat en enseignement professionnel, à l'exception de deux personnes qui n'ont pas augmenté leur scolarité après le cours de base mais qui ont toutefois une longue expérience en enseignement et dans la pratique des soins infirmiers.

Depuis une dizaine d'années, les professeurs en soins infirmiers ont démontré un intérêt marqué pour le perfectionnement. Comme le démontre une recherche menée par l'O.I.I.Q., en 1978, depuis l'avènement des collèges, le pourcentage des professeurs qui détiennent un baccalauréat en soins infirmiers est passé de 21,7% à 47% et le pourcentage des maîtrises de 1,4% à 7,7% (Cécile Lambert, 1979). Les enseignantes d'ici sont, de fait, bien préparées intellectuellement à vivre cette expérience de changement. Mais, sont-elles, par le fait même, mieux préparées émotionnellement à vivre toutes les transformations entraînées par un tel projet?

Le fait que les intervenants se soient donné du perfectionnement académique leur garantit sans doute une compétence théorique accrue, une sécurité intellectuelle plus grande. Cependant, ces acquis ne pourraient-ils pas devenir des limites à un engagement dans une approche humaniste et sociale qui exige l'intégration des savoirs factuels au savoir d'expérience, c'est-à-dire à cet ensemble de connaissances, ce savoir qu'un individu possède déjà avant d'être exposé à des connaissances théoriques structurées dans un programme? (Artaud, 1981). Il est à noter que probablement la fréquentation du milieu universitaire favorise le contact avec des gens, des ressources, peut être un agent de changement et constituer un préalable fécond à la participation à un programme conçu sur ces valeurs d'échanges. Par et pendant la R.A., les attitudes et les valeurs doivent changer mais il faut le dire, le plus longtemps, les intervenants auront été impliqués dans leur travail, le plus difficile s'avérera le changement, comme le déclare Cohen (1982).

2.4.6 Les étudiantes

Le groupe d'étudiantes intervient dans le processus de recherche-action à titre de force sociale organisée qui y joue un rôle positif ou négatif. Les étudiantes

en soins infirmiers sont entrées dans le nouveau programme, informées des implications d'un tel projet, des évaluations nécessaires, des réajustements à prévoir.

En cette année 1984-1985, un premier groupe de 42 étudiantes complète le programme-pilote en soins infirmiers. Elles ont connu les insécurités, les modifications de cours, de stratégies, les enquêtes, les nombreuses évaluations que comportent une expérimentation. Pour cette même année, on pouvait compter un total de 139 étudiantes en soins infirmiers dont 72 en 1ère année, 25 en 2e année et 42 finissantes.

Qui sont ces étudiantes infirmières? Il est possible d'en tracer un portrait global à partir de trois questionnaires que toutes les étudiantes complètent au début de leur cours.

Le premier questionnaire porte sur leurs aspirations, leurs valeurs et leurs intérêts, tandis que le deuxième renseigne sur leur profil socio-économique. Ces deux questionnaires ont été élaborés par le département dans le cadre de la mise en candidature pour participer au projet de la D.G.E.C. en 1981. Depuis, ils ont été enrichis, raffinés avec l'aide des chercheurs.

De plus, dans le but de connaître les façons d'apprendre

des étudiantes, chaque groupe répond au questionnaire élaboré par Claude Lamontagne sur les styles d'apprentissage. Ce questionnaire permet à chaque individu de connaître quels sont les facteurs qui l'aident à apprendre, à partir de trois composantes: les orientations symboliques, les déterminants culturels et les modes d'inférence.

L'étudiant, en se connaissant mieux, peut "s'adapter plus harmonieusement aux diverses composantes du système et (...) se situer sur la voie de l'intégration progressive et positive de lui-même et de ses diverses expériences humaines, scolaires et autres" (Lamontagne, 1983: 9).

Jusqu'à ce jour on n'a pas vraiment utilisé encore toutes les richesses d'un tel outil mais il est dans les intentions des intervenants d'approfondir leurs connaissances sur les implications pédagogiques entraînées par les résultats du questionnaire, par le portrait global d'un groupe d'apprenants.

A titre d'illustration du portrait global de la clientèle étudiante, voici quelques éléments obtenus à partir des questionnaires de 1981 et de 1984.

En 1981, on peut constater que la clientèle est composée à 82% de filles, âgées de 16 à 21 ans et provenant, en

majorité, du milieu rural. Chaque classe compte aussi entre un et cinq adultes dont l'âge varie entre 21 et 40 ans.

> Les étudiants accueillis en août 1984 sont des femmes, majoritairement de milieu urbain (63%) dont l'âge moyen est de 17 ans (39%) et dont 82% varient entre 17 et 19 ans (en 1981, l'âge moyen était de 19,7 ans). Plus des deux tiers (2/3) sont catholiques pratiquantes (68%). Quarante-trois pour cent (43%) vivent chez leurs parents dont 19% sont divorcés; 55% des pères ont un travail à temps plein à l'extérieur de la maison, 29% n'en ont pas et 6,5% sont en chômage. Parmi les mères, 63% ne travaillent pas à l'extérieur de la maison, 18% sont à temps plein. Les étudiants (33%) disent ignorer le revenu total de leurs parents; 26% des parents ont un revenu inférieur à 20,000 $ et 31% se situent entre 20,000 $ et 30,000 $. Quarante-deux pour cent (42%) des familles comptent quatre enfants et plus, 23% en comptent trois, 24% en comptent deux.
>
> Trente-quatre pour cent (34%) des étudiants ont des études collégiales en cours avant de s'inscrire en soins infirmiers (en 1981, 21% avaient un D.E.C.) (Comité pédagogique local, 1984).

Les valeurs et aspirations professionnelles qui apparaissent le plus fréquemment dans les deux groupes sont le désir d'être utile, de joindre une profession de service. Elles privilégient l'amitié, la personne humaine, l'autonomie.

Dans les deux groupes également, le profil d'apprentissage démontre certains traits constants: elles sont plus visuelles qu'auditives, leur apprentissage se fait

surtout à partir de situations concrètes, elles manifestent un besoin marqué d'encadrement et un faible niveau de performance pratique. Elles sont plus individualistes qu'altruistes et leur mode d'inférence est largement de type déductif.

Enfin, une enquête menée en 1981 auprès des professeurs du collège qui enseignent aux étudiantes-infirmières, professeurs de français, philosophie, psychologie, démontre qu'ils les perçoivent comme traditionnalistes, travailleuses, compétitives, motivées et disciplinées. Ils notent chez elles une nette difficulté au niveau de l'abstraction (en collaboration, Département de Techniques infirmières, 1982).

En résumé, les intervenants bien qu'engagés dans l'application d'un nouveau programme issu d'une approbation par la D.G.E.C. ne bénéficient pas nécessairement d'une liberté inconditionnelle dans son application. En effet, ce programme est vécu au sein d'une institution déjà bien établie, dirigée par des cadres partenaires mais soumis aux structures académiques pré-établies (régime pédagogique) sans oublier les incidences similaires provenant des milieux cliniques de stages pas toujours suffisamment informés et adhérant à cette nouvelle politique du nouveau programme. De plus, les personnes directement impliquées dans

l'expérience, professeures et étudiantes y apportent leurs forces et leurs faiblesses contribuant à l'avancement de la situation.

Cependant, il importe ici de dégager de ces contraintes et limites à dépasser, à apprivoiser, à contourner, qu'elles constituent des lieux de communication, de clarification, de développement et d'apprentissage.

2.5 La recherche-action est une méthodologie d'appoint

Pour Chosson, la R.A. est un braconnage, un bricolage, qui veulent rendre plus rigoureux des phénomènes mouvants et mieux caractériser des pratiques incertaines. La R.A. veut répondre à un problème actuel, en un lieu déterminé. Ainsi, cette recherche-action a pris sa source de besoins ressentis, nommés, dénoncés par diverses instances sociales dont les milieux de travail, l'institution scolaire, le ministère de l'éducation via la D.G.E.C.

En 1979, il était reconnu comme "très difficile de réaliser l'équilibre proposé entre les exigences des fonctions de travail et la polyvence souhaitée par le M.E.Q. depuis 1967" (Cécile Lambert, 1979: 109). Ce constat d'échec a servi de base pour l'élaboration d'un nouveau programme-cadre. La prise de conscience de cette problématique par des intervenants spécifiques,

d'un milieu déterminé a donc été le mobile de la mise à jour du processus évolutif et formateur de cette recherche comme outil de changement, comme méthode d'apprentissage individuel et collectif.

Le nouveau programme, solution aux problèmes posés par une formation infirmière adéquate en regard des besoins actuels, prend en compte les différentes réalités dans lesquelles il s'inscrit et en réponse desquelles il a été élaboré. Sa composition tient compte, on l'a vu, du régime pédagogique, du milieu collégial, des milieux cliniques, du marché du travail, des conditions prescrites par le Code des professions et par la Loi sur les infirmières et infirmiers du Québec pour l'obtention du permis d'exercice.

Afin d'éviter l'erreur vécue en 1967 avec l'implantation d'un nouveau programme presque simultanément dans les 42 collèges de la province, le projet a donc pris son départ dans trois collèges seulement. Ainsi, le travail étroit avec le milieu spécifique, les réajustements obligatoires, les discussions, les imprécisions à éclaircir, les échanges entre tous les participants s'avèrent, sinon faciles, du moins faisables.

Ce projet se révèle aussi une méthodologie d'appoint au sens où les adaptations, les mesures correctives s'opèrent tout au long du processus, la R.A. se

caractérisant par une évaluation continue. Depuis septembre 1982, plusieurs réaménagements ont été opérés. En voici quelques exemples:

- l'apprentissage d'un des fils conducteurs, "la connaissance de la personne" était organisé, au départ, selon le continuum naissance-mort. Par conséquent, des stages en milieu clinique de pédiatrie étaient organisés en première année. Or, il est apparu extrêmement difficile aux étudiantes de première année d'aborder l'apprentissage prévu, en raison principalement de l'hyperspécialisation de ce champ clinique. D'où, un réaménagement complet de la séquence des apprentissages, dès la deuxième année d'expérimentation;
- la répartition des techniques a subi plusieurs modifications en cours de route, compte tenu des besoins d'apprentissage en rapport avec les lieux de stage;
- les méthodes d'enseignement pour les fils conducteurs "actualisation de soi" et "communication" ont été modifiées, adaptées à quelques reprises, en raison des réactions rencontrées chez les édudiantes, de leur jeune âge, de difficultés généralisées en regard d'un vocabulaire abstrait;
- l'organisation des contenus théoriques ont subi de nombreuses modifications tout en conservant les mêmes

cadres de référence. Après six sessions d'expérimentation, on arrive actuellement à une relative stabilité, toute nouvelle, et toujours précaire.

La méthodologie prend donc ici un sens évolutif parce qu'elle peut être conçue comme un processus en perpétuelle mutation selon les besoins reconnus et le consensus des participants dans la solution du problème. Elle comporte des réalisations ad hoc d'adaptation.

En résumé, avec ses cinq principes directeurs, la grille de Chosson a servi de cadre à la description de l'évolution de l'expérience vécue lors de l'implantation du nouveau programme de formation en soins infirmiers au Cégep de Trois-Rivières. On a pu ainsi constater que le processus de changement s'est déroulé autour de valeurs positives, qu'il a permis une implication intellectuelle et affective des intervenants, qu'il a, de plus, été le prétexte à une plus étroite collaboration multidisciplinaire en tenant compte des forces sociales en présence et que, finalement, il a constitué une méthodologie d'appoint dans la démarche de formation d'infirmières compétentes, répondant aux normes d'une profession qui se questionne, s'adapte et se renouvelle.

CHAPITRE III

Analyse des conséquences de la R.A. sur les styles d'apprentissage des intervenants

La description de cette recherche-action (R.A.) a démontré les multiples défis que les professeures ont tenté de relever. Les exigences engendrées par le nouveau programme, les préoccupations tant réflexives que pédagogiques de la nouvelle formation infirmière ont représenté, pour les intervenants, une occasion privilégiée de vivre le processus du changement et de tenter de sortir du cercle des modes habituels de réaction aux problèmes (Watzlawick, 1981).

On sait que, en 1981, la décision de participer à la R.A. avait fait l'objet d'un consensus au département. Cependant, on peut s'interroger sur la qualité réelle d'un tel consensus. Il est indéniable que plusieurs personnes croyaient fortement à la nécessité d'y adhérer; leurs motivations étaient exprimées ouvertement et ralliaient autant un souci professionnel d'offrir une qualité supérieure d'enseignement qu'un besoin personnel d'actualisation et d'accomplissement. Mais il serait illusoire de croire que toutes les professeures étaient aussi capables et intéressées à investir une grande somme d'énergie dans le projet. Les faits témoignent que, depuis 1981, sur un

total de 22 professeures, six se sont prévalues du privilège de travailler à mi-temps, deux autres ont quitté pour fin de perfectionnement; plusieurs ont dû demander un congé de maladie pour des périodes plus ou moins longues. Peut-on aussi se demander combien seraient parties si elles en avaient eu la possibilité? Quelles que soient les raisons des mutations qui se sont produites au sein de la composition du département, les discours ont oscillé entre l'enthousiasme et le découragement devant la tâche à accomplir, au cours de ces années.

1. Effets possibles de la participation à une recherche-action

La recherche-action se déroule depuis quatre ans, entraînant les remises en question que l'on sait. Les professeures issues d'une approche mécaniste de l'apprentissage et de la pratique, plongées dans une implantation de programme proposant une approche humaniste à caractère organique et aussi une approche sociale, ont ou subi ou assumé les changements nécessaires. Par ce fait même, ces personnes ont forcément évolué, soit dans le sens d'un plus grand accomplissement personnel et professionnel, soit dans le sens d'une plus grande résistance au changement ou d'un désintérêt pour leur travail. L'implication prend diverses formes même de silence, d'agressivité, d'envoûtement, mais ne peut toutefois être neutre.

La participation à un projet de recherche-action entraîne des conséquences à coup sûr chez les personnes impliquées. Ainsi, Louis Cohen rapporte que dans un échantillon représentatif de projets de recherche-action menés aux Etats-Unis, on a trouvé que les enseignants impliqués étaient généralement enthousiastes.

> They seemed to feel that the staff worked more as a unit than before the research, that staff members were drawn closer together with the knowledge that they shared problems and goals, and that respect for individuals, both teachers and pupils, had increased (1982: 189).

D'autres auteurs appuient cette opinion que l'implication dans une recherche de cet ordre force à progresser dans le chemin de la connaissance, de la cohérence et de la compétence.

Dans ce texte, le mot cohérence se définit comme le degré d'accord qui existe entre ce que l'on pense (intentions) et ce que l'on fait (extrait de notes du cours "Objet d'apprentissage, 1982).

De plus, le terme compétence prend ici à la fois le sens que lui donnent Joyce et Weil (1980) - à savoir la capacité de rejoindre chaque étudiant et à lui procurer un environnement riche et multidimensionnel - et celui que lui donne Reboul, c'est-à-dire la capacité de produire librement, selon les règles d'un code, un nombre indéfini de performances imprévisibles, cohérentes, adaptées (1980).

Incidemment, Pourtois affirme:

> il s'ensuit une nécessaire émancipation des personnes et des groupes engagés dans l'action. En effet, il n'est pas possible d'installer des conduites de recherche sans, au même instant, affranchir la personne de la puissance que son savoir antérieur, sa pratique, ses évidences et ses choix (opinions) exercent sur elle (1981: 569).

On peut cependant se demander si ces modifications sont observables et vérifiables ou si elles ne sont pas surtout intériorisées, et dès lors, non accessibles à l'observateur.

Dans cette perspective, comme le dit si bien Ardoino, les conséquences de la R.A. ne seraient-elles pas que "c'est surtout le changement de regard que les différents partenaires portaient sur cette situation qui, dans les meilleurs des cas, sort transformé d'une telle aventure?" (1983: 26).

2. Présentation de la démarche analytique

Dans le cadre de ce projet de recherche, il est de rigueur de vérifier, à l'intérieur de certaines limites, l'impact sur les intervenants de l'expérience vécue depuis quatre années.

Cependant, comme cette expérience s'est située dans un processus de R.A., lequel est l'expression d'une recherche de changement non seulement dans les faits mais aussi dans

la pensée, lequel ne recourt pas à la méthode expérimentale comme lieu de validation des résultats, il a donc été logique de choisir un instrument qui corresponde à ce type de recherche.

C'est pourquoi j'ai choisi d'étudier les retombées de cette expérience sous un angle circonscrit, celui des styles d'apprentissage. Dans cette perspective et afin d'illustrer ce phénomène, un instrument a été sélectionné, le Profil d'apprentissage de Claude Lamontagne.

Les raisons qui ont présidé à ce choix sont de trois ordres:

1° Le style d'apprentissage de l'ensemble du département a antérieurement été mis en évidence lors d'une enquête tenue en 1981, ce qui offre donc une possibilité de comparaison avec les données d'une enquête semblable réalisée cette année.

Il est à noter que, dans ce texte, les expressions "style d'apprentissage" et "profil d'apprentissage" sont utilisées comme étant équivalentes. Lamontagne souligne cependant que la deuxième expression traduit plutôt "la manifestation limitée de la façon particulière d'apprendre de base d'un individu compte tenu de l'impact de l'environnement sur celle-ci" (Claude Lamontagne, 1983: 8).

Comme les professionnels que sont les enseignants

interviennent au niveau de la garantie d'une compétence académique et pratique comme agent facilitateur d'apprentissage, l'apprentissage constitue donc une dimension essentielle et fondamentale dans cette rétrospective en éducation.

Plusieurs auteurs désignent par style d'apprentissage, soit la manière d'apprendre d'un individu, soit les comportements caractéristiques adoptés par une personne confrontée à un problème (Rosenberg, 1968; Dunn, 1968; Spaulding, 1968; Provencher, 1981; Lamontagne, 1983).

Dans ce texte, donc, à moins qu'il ne s'agisse expressément du questionnaire "Profil d'apprentissage", les deux expressions seront utilisées indifféremment.

Autre précision, le mot "apprendre" que Larousse décrit comme "le fait d'acquérir la connaissance, l'information, l'habitude" prend également dans ce texte les sens que lui attribue Reboul (1980), soit ceux de rechercher du sens, d'acquérir un savoir-faire ou une compréhension.

2° La deuxième raison qui a motivé le choix du "Profil d'apprentissage" de Lamontagne pour les fins

de cette recherche est que l'élaboration de cet instrument repose sur des principes, des postulats, une philosophie de l'éducation qui rejoignent ceux qui sous-tendent la nouvelle formation infirmière, point de départ de cette recherche. Ainsi, le "Profil d'apprentissage" a lui-même été construit dans le cadre d'une recherche-action, "dans l'éclairage d'un modèle qualitatif de recherche plutôt que quantitatif" (1983: 43). Le concept de profil d'apprentissage a été développé à partir du cadre conceptuel de Joseph Hill.

Lamontagne résume ainsi les postulats philosophiques sur lesquels repose son travail de chercheur:

> Cette philosophie de l'éducation prend comme centre de gravité la réalité humaine, l'homme, le moi. C'est un être qui a un potentiel unique pour se situer dans le monde et pour donner une signification et une direction à ses expériences humaines. Mais, il n'est pas seul pour réaliser ce potentiel; il est aussi entouré d'êtres semblables à lui-même: il peut profiter d'un support social (p. 13).

Or, cette philosophie de l'éducation qui inspire les travaux de Lamontagne est celle-là même qui est à la base de la nouvelle formation infirmière, et qui a été adoptée par le département de Soins infirmiers du Collège de Trois-Rivières. Ainsi, un comité ad hoc y écrivait en 1981:

> ... Le comité confirme donc le choix du courant puérocentrique comme modèle pédagogique (...) privilégiant l'apprentissage expérienciel au cours duquel l'apprenant découvre, explore, analyse puis maîtrise un élément perçu comme significatif pour lui-même.

De plus, on peut lire:

> Tout en tenant compte de la tendance individualiste de nos étudiants, il faudra aussi favoriser l'apprentissage du groupe (...). Cette formation apparaît essentielle puisque la profession d'infirmière en est une qui exige le travail d'équipe (p. 2).

En conséquence, compte tenu de ses origines, de son développement et de son utilisation antérieure auprès de la même population, cet instrument de mesure convient parfaitement pour répondre à la question de recherche.

3° Une troisième raison justifie le choix du " Profil d'apprentissage". Elle tient à la valeur et à l'utilité de ce questionnaire non seulement pour l'étudiant mais aussi pour le professeur.

En fait, l'analyse de son profil d'apprentissage peut favoriser chez ce dernier une réflexion à partir de ses caractéristiques d'apprentissage, suscitant "une prise de conscience des implications de ses propres caractéristiques aux différents

niveaux de l'activité humaine et de la communication en général" (Lamontagne, 1983: 75). Ainsi, le professeur qui se remet en question et veut faire le point sur l'approche qu'il privilégie dans ses apprentissages peut trouver dans l'analyse de son profil d'apprentissage un portrait de lui-même, de ses limites personnelles qu'il doit connaître afin de les franchir consciemment et volontairement.

Comme il est le principal outil de son propre enseignement, le professeur doit se bien connaître lui-même, du moins en ce qui concerne son adhésion à certaines valeurs pédagogiques (Lamontagne et Robillard, 1981).

Le professeur peut se rendre compte qu'il favorise les étudiants qui apprennent comme lui, que sa propre démarche d'apprentissage oriente le choix de ses méthodes d'enseignement et d'évaluation, ses approches, ses moyens, ses instruments. Et, comme le dit Reboul, "l'enseignant peut se contenter de repérer ceux qui possèdent son code et de les faire progresser, tout en rejetant les autres" (1980: 155).

Il est probable qu'il prenne facilement pour acquis que les étudiants utilisent une démarche semblable

à la sienne dans le but d'apprendre alors qu'en réalité, chaque individu étant unique, cette unicité concrète est vraie autant au plan de ses apprentissages qu'au plan de ses relations interpersonnelles. D'ailleurs, "la recherche vient confirmer ce que les parents et les enseignants un peu observateurs ont toujours su, à savoir que chacun possède sa façon d'apprendre" (Ferguson, 1981: 225).

Comme le souligne Lamontagne, le profil d'apprentissage permet une meilleure connaissance de soi, une attention à soi qui posent les bases d'une plus grande attention à l'autre, l'élève, et d'un respect pour les différences individuelles.

De par son essence même, le profil d'apprentissage se situe dans une perspective humaniste et sociale; il peut ainsi devenir une invitation à s'engager dans un projet de développement personnel et vocationnel réaliste qui réponde à une démarche de prise en charge de soi, à une élaboration et au cheminement d'un projet personnel et professionnel.

En outre, en permettant de se situer comme apprenant, il peut déboucher sur une démarche susceptible d'apporter une réponse valable au besoin de recyclage professionnel d'un individu, et, par extension, aux

différentes formes de perfectionnement d'un professeur.

En plus d'offrir des possibilités au plan individuel, le profil de Lamontagne peut également s'inscrire dans un plan collectif et apporter des données présentant la tendance globale d'un groupe pour chaque caractéristique d'apprentissage. Ainsi, le profil collectif fournit le pourcentage des individus qui possèdent chacune des variables à un niveau négligeable, mineur et majeur. Ces pourcentages permettent de se représenter les points forts, moyens ou négligeables d'un groupe en situation d'apprentissage, et partant, à servir de balises à un projet de perfectionnement.

Dans le cadre de cette recherche, le questionnaire utilisé est le "Test pour la détermination du style d'apprentissage: LAM - 3 ø P, version pour les niveaux collégial et universitaire."

C'est un instrument québécois qui a été élaboré en 1974 et revisé en mai 1979. Il a été démontré que cet instrument a une double validité, une validité de construit et une validité empirique. On ne peut parler de la fidélité de l'instrument au sens où on l'entend en psychométrie mais, d'une façon empirique, la fidélité du questionnaire est assurée, comme l'a démontré Lamontagne (1983).

L'édumétrie, nouvelle approche en mesure et évaluation, oriente la démarche empirique et pratique retenue par les auteurs du test. Cet instrument permet de se situer dans le courant de l'évaluation formative; il permet "d'éviter le piège des certitudes et des catégories psychométriques" (Lamontagne, 1983: 41). Il permet à l'apprenant de s'auto-évaluer, de saisir sa propre réalité, de se mieux connaître. Or, "c'est à partir de l'image que l'auto-évaluation fait naître progressivement qu'un individu apprend tout au long de la vie, il n'apprend rien de plus que ce qu'il croit pouvoir apprendre" (1983: 42).

Le profil d'apprentissage scolaire, selon Hill, est, tout au moins en théorie, le produit cartésien de quatre sous-ensembles: les orientations symboliques x les déterminants culturels x les modes d'inférence x le complexe mémoire scolaire. Les éléments du profil d'apprentissage sont susceptibles de s'interpréter les uns par les autres, chacun d'eux présentant des interrelations avec tous les autres.

Dans son questionnaire, Lamontagne ne retient que les trois premiers sous-ensembles du style d'apprentissage conceptualisé par Hill, soit les orientations symboliques, les déterminants culturels et les modes d'inférence. "Le complexe mémoire scolaire n'est pas retenu compte tenu de la difficulté d'en mesurer et d'en évaluer les différentes composantes chez un individu en particulier" (p. 10).

a) Les orientations symboliques

Elles se composent d'un ensemble d'habiletés à utiliser les divers symboles, qui sont à l'origine de tout acte de dégagement de sens et qui manifestent tout acte de création et d'attribution de sens.

Hill distingue deux types de symboles: les symboles théoriques constitués par les mots et les nombres que nous utilisons et les symboles qualitatifs qui sont plus près de la réalité et proviennent de trois sources différentes: les stimuli sensoriels, les effets programmatiques d'objets donnant une impression quasi-automatique d'une suite définie d'images, de scènes, d'événements et d'opérations, et les codes culturels.

b) Les déterminants culturels

Ce sous-ensemble circonscrit le domaine des relations d'un individu avec sa famille (les figures parentales, les figures d'autorité personnalisées, les figures d'autorité plus impersonnelles), le domaine de ses relations avec ses associés, ses pairs et celui de ses relations avec lui-même, son individualité.

c) Les modes d'inférence

Ils indiquent comment une personne traite mentalement les informations transmises par

> les différents symboles théoriques et qualitatifs, informations qui ont déjà été filtrées par la configuration particulière des déterminants culturels d'une personne (1983: 29).

Selon Hill, la pensée procède soit par induction et aboutit alors à des conclusions vraisemblables ou probables, soit par déduction et aboutit à des conclusions certaines.

L'appendice A détaille tous les éléments qui composent les trois grandes catégories du profil d'apprentissage. On peut également y trouver les symboles de ces divers éléments de même que leur définition.

On peut, bien sûr, apporter des objections à la démarche utilisée dans cette recherche. Elle comporte indiscutablement des limites dont il est nécessaire d'être conscient.

Ainsi, suite aux comparaisons entre les résultats de 1981 et 1985, si on en arrive à observer des modifications importantes dans les profils d'apprentissage des professeures, nul n'oserait prétendre que ces changements sont la résultante directe et indéniable de la participation à une R.A. En effet, ces changements ne pourraient-ils pas être les effets de la vie elle-même? Ces individus ont connu une grande variété d'interactions au cours de ces derniers quatre ans aux niveaux personnel, conjugal, familial, social. Et, à la lumière de la psychologie moderne, on peut croire qu'ils ont changé.

De plus, peut-on affirmer que la manière d'apprendre d'une personne peut évoluer avec le temps? Lamontagne croit que, tout comme la personne elle-même, son profil d'apprentissage est dynamique et changeant (1983: 48). D'autre part, Riesmann (1973) cité par Gérard Provencher (1981), s'interroge à savoir si la façon d'apprendre peut être fondamentalement changée après l'enfance et n'apporte pas de réponse claire à sa question. Reboul affirme de son côté que la vie n'est pas une école mais qu'elle peut instruire ceux qui sont capables d'en tirer les enseignements (1980). En somme, la littérature ne permet pas de répondre avec certitude à la question soulevée. Cependant, face à l'implantation d'un nouveau programme et des actions et réflexions menées, on peut observer des changements positifs et féconds. Pourquoi est-il nécessaire d'en désigner avec certitude les causes? Les conséquences sont assez éloquentes.

En plus de l'esprit critique à conserver par rapport à la question de recherche et aux développements qu'elle entraîne, il faut aussi se rappeler que le Profil de Lamontagne demande à être interprété avec prudence. Les éléments en sont interreliés et ne peuvent être interprétés séparément, ce qui exige, outre la prudence, une certaine expérience pour analyser et interpréter les données. Dans le cadre de cette recherche, l'analyse des profils de 1981 et de 1985 a été effectuée par la même personne, M. Claude

Précourt, conseiller pédagogique au Cégep de Trois-Rivières. De plus, différents outils: Glossaire, Guide succinct d'interprétation et Guide d'utilisation m'ont servi à comprendre et à compléter cette interprétation.

Il faut aussi mentionner comme limite du profil d'apprentissage qu'il représente "un "instantané" de la manière d'apprendre (d'une personne) pris à un moment donné de son évolution personnelle, scolaire et professionnelle" (Lamontagne, 1983: 8). De l'avis même de son auteur, il est nécessairement imparfait et le sera toujours parce que la réalité humaine est mouvante, diversifiée et multidimensionnelle.

En conséquence, les résultats décrits et analysés ultérieurement devront être perçus comme l'illustration de tendances, comme un portrait qui peut paraître caricatural ou charge ou antithétique, les traits qu'ils mettent en évidence sont comme une recherche-action, un regard neuf, une alternative, un outil déclencheur de prise de conscience et de prise de décision plus éclairées, génératrices de considérations et de propositions pour l'avenir.

L'objectif de départ était de mettre en comparaison les profils collectifs de 1981 et de 1985. Malheureusement, pour des raisons incontrôlées, les données brutes du Profil d'apprentissage de 1981 n'ont pu être retrouvées dans les archives du département. Toutefois, et fort heureusement, on a pu y retrouver les interprétations de ces mêmes données,

accompagnées, à l'occasion, de quelques chiffres indiquant certains résultats.

Une prise de décision s'imposait, à savoir abandonner d'intégrer l'analyse de cet outil pour justifier, clarifier le discours et l'action du milieu au sein de ce projet de recherche ou alors, me replier sur une autre façon d'évaluer l'apprentissage, mais sans point de référence vécu par le groupe. Certains événements sont venus éclairer cette initiative. Ainsi, compte tenu que le profil collectif de 1981 était composé d'un regroupement de 22 profils individuels et qu'il a été possible de récupérer 8 d'entre eux, j'ai choisi d'utiliser ces huit sujets comme illustration de la dynamique et des changements au niveau de l'apprentissage pour les fins de cette recherche. L'échantillon peut paraître restreint, il est vrai. Pourtant, il a été retenu car l'analyse des données fournies par cet échantillon dessine un portrait très semblable à celui de l'ensemble du département de cette époque. Les résultats décrits plus loin confirment ce jugement. D'autant plus que ce présent rapport de recherche est le reflet d'un vécu réel et collectif et non la réponse à une hypothèse de style expérimental.

Dans un premier temps, les données obtenues à partir de ces huit profils individuels de 1981 seront mises en comparaison avec les données fournies par les profils individuels de ces mêmes huit professeures en 1985.

Dans une deuxième étape, sera faite une analyse du profil collectif d'apprentissage, version mai 1985. Celle-ci représente 17 professeures qui ont accepté de participer à cette recherche et à quatre exceptions près, ces professeures étaient parties constituantes du profil collectif de 1981.

La version de 1985 compte donc des nouvelles venues et, en outre, ne représente pas la totalité des vingt professeures du département mais elle offre toutefois un portrait global de l'équipe actuelle.

3. Interprétation des résultats

La "Fiche d'analyse et d'interprétation du Profil d'apprentissage" produite par Lamontagne et ses collaborateurs en 1984 a été utilisée pour colliger les données et les analyser. On peut la retrouver en appendice B.

Ce document divise les données en trois parties:

1) Les encadrements de l'apprentissage:
   les déterminants culturels

2) Le décodage de l'information:
   les orientations symboliques

3) Le traitement de l'information:
   les modes d'inférence.

Toutes les données, qu'elles proviennent de l'échantillon de huit professeures, pour les années 1981 et 1985, ou du profil collectif de 1985, ont été analysées à partir de cette fiche

d'analyse et d'interprétation. Les divisions, catégories ou thèmes de cette partie de chapitre correspondent à celles qu'on retrouve dans cette fiche d'analyse.

L'échantillon de huit professeures

1) Les encadrements de l'apprentissage: les déterminants culturels

Travailleur familial

On peut constater en consultant F^+ que les professeures ont, en 1985, un besoin plus marqué d'encadrement et d'autorité, ce mot étant pris dans un sens large. En effet, trois d'entre elles ont obtenu la cote "majeur", une autre la cote "majeur fort", deux "négligeable" et deux "mineur".

En 1981, même si deux personnes obtenaient une cote "majeur fort", personne ne se situait dans la cote "majeur". Il y avait alors trois personnes à la cote "négligeable" et trois à la cote "mineur".

La cote F^- démontre qu'il y a moins de réaction négative à l'autorité cette année: personne n'est réactionnel "majeur"; six ont une cote "négligeable" et deux ont une cote "mineur", comparativement à trois "négligeable", quatre "mineur", et, une "majeur" en 1981.

TABLEAU 1

Travailleur familial

		Nombre d'individus				
		An	Négligeables	Mineurs	Majeurs	Majeurs forts
Soumis	1/1.F+	1981	3	3	-	2
		1985	2	2	3	1
Réactionnel	1/1.F-	1981	3	4	1	-
		1985	6	2	-	-

Travailleur groupal

Aucun changement n'est survenu dans l'influence positive du groupe - A^{+} - au cours des quatre années. Par contre, il y a des réactions négatives plus marquées contre le groupe:-A^{-}-: deux professeures ont obtenu une cote "majeur fort" en 1985 et il n'y en avait aucune en 1981. Ainsi, et contrairement aux discours entendus au département, les chiffres dénotent que le sentiment d'appartenance au groupe n'est pas plus grand, après avoir vécu la R.A. Bien plus, certaines professeures s'opposent davantage au groupe.

TABLEAU 2

Travailleur groupal

		Nombre d'individus				
		An	Négligeables	Mineurs	Majeurs	Majeurs forts
Soumis	1/1.A^{+}	1981	5	3	-	-
		1985	5	3	-	-
Réactionnel	1/1.A-	1981	2	3	3	-
		1985	2	2	2	2

Travailleur individuel

A cet item, on peut constater un changement certain: l'individualité a encore plus d'importance cette année. A l'élément I+, on peut voir que maintenant deux professeures ont une cote "mineur", cinq "majeur" et une "majeur fort" contre quatre "mineur" et quatre "majeur" en 1981.

TABLEAU 3

Travailleur individuel

		Nombre d'individus				
		An	Négligeables	Mineurs	Majeurs	Majeurs forts
Personnel	1/1.I +:	1981	-	4	4	-
		1985	-	2	5	1
Impersonnel	1/1.I -:	1981	8	-	-	-
		1985	8	-	-	-

Ces chiffres, vus à travers la grille d'analyse et d'interprétation, démontrent donc des changements au niveau des déterminants de l'action: besoin plus grand d'encadrement, moins d'opposition à l'autorité mais, d'une façon parallèle et peut-être contradictoire, un besoin plus grand que jamais pour l'individualisme.

2) Le décodage de l'information: les orientations symboliques

Apprentissage théorique

En 1985, les huit professeures de l'échantillon sont

toujours majoritairement "visuel littéraire" - Q(VL) - et le sont même davantage qu'en 1981. C'est ainsi que sept ont obtenu une cote "majeur fort" comparativement à cinq, lors du premier questionnaire. On peut aussi constater une augmentation des "auditif littéraire": quatre ont une cote "majeur" et une cote "majeur fort" en comparaison avec trois "majeur" et aucune "majeur fort" en 1981.

On note que, bien que l'audition - Q (AL), Q (AQ), Q (A) - soit légèrement augmentée, l'apprentissage théorique est toujours bien davantage visuel, et plus littéraire que quantitatif.

TABLEAU 4

Apprentissage théorique

		Nombre d'individus			
	An	Négligeables	Mineurs	Majeurs	Majeurs forts
Auditeur T(AL)	1981	-	5	3	-
	1985	1	2	4	1
2/3 T(AQ)	1981	-	7	1	-
	1985	1	3	4	-
Q(A)	1981	2	3	3	-
	1985	1	4	2	1
Lecteur T(VL)	1981	-	-	3	5
	1985	-	-	1	7
2/3 T(VQ)	1981	-	2	4	2
	1985	-	2	4	2
Q(V)	1981	-	3	3	2
	1985	-	1	4	3

Apprentissage pratique

Sensorimoteur

Les cotes obtenues pour l'apprentissage pratique, qui est mesuré par l'ensemble Q (PK), Q (PTM), Q (T), Q (CKH), en démontrent une importance un peu plus grande cette année. Cependant, les chiffres démontrent que l'aspect sensorimoteur n'est pas de première importance dans l'apprentissage de ces huit professeures.

Elles aiment davantage la performance pratique car Q (PK) est devenu "majeur fort" pour deux personnes en 1985 alors qu'il ne l'était pour personne en 1981. Le sens du toucher - Q (T) - est toujours important. Cependant, l'habileté à exécuter des mouvements d'adresse - Q (CKH) - a diminué comme trait d'apprentissage: trois en 1981 y avaient obtenu une cote "mineur", contre cinq en 1985.

En outre, on se rend compte que la conduite bien calculée dans le temps d'une activité physique complexe - Q (PTM) - a légèrement diminué.

Comme l'indiquent les cotes du tableau 5, la plus grande partie de l'échantillon ne réussit pas à obtenir une cote "majeur" pour trois des quatre éléments.

TABLEAU 5

Sensorimoteur

		Nombre d'individus			
	An	Négligeables	Mineurs	Majeurs	Majeurs forts
Q(PK):	1981	1	4	3	-
	1985	-	3	3	2
3/4 Q(PTM):	1981	-	4	1	3
	1985	-	4	2	2
Q(T):	1981	-	-	6	2
	1985	-	-	6	2
Q (CKH):	1981	1	3	4	-
	1985	2	5	1	-

Médiateur de symboles sensoriels

Cet ensemble non plus ne réunit pas la majorité des professeures sous une cote "majeur", pour trois des quatre éléments qui le composent. Il n'est ni tout à fait mineur ni fortement majeur, en 1981 comme en 1985. Dans ce sens, il n'a pas d'importance prépondérante dans l'apprentissage. Bien plus, la capacité de recevoir simultanément plusieurs types d'information différentes et de s'y retrouver facilement en intégrant toutes les données - Q (P) - est diminuée.

Les sens qui font partie de cette catégorie obtiennent à peu de différence près les mêmes cotes, si ce n'est que l'audition,

encore "mineur" pour la majorité des professeures,est un peu plus développée cette année.

TABLEAU 6

Médiateur de symboles sensoriels

	Nombre d'individus				
	An	Négligeables	Mineurs	Majeurs	Majeurs forts
Q (P):	1981	2	3	3	-
	1985	2	4	2	-
3/4 Q (A):	1981	2	3	3	-
	1985	1	4	2	1
Q (T):	1981	-	-	6	2
	1985	-	-	6	2
Q (V):	1981	-	3	3	2
	1985	-	1	4	3

Les autres ressources servant à l'apprentissage théorique et/ou pratique

Sensoriel

Tous les sens - Q(A), Q(O), Q(S), Q(T), Q(V) - sauf l'audition, jouent un rôle "majeur" chez les huit professeures, dans les deux pôles de comparaison.

TABLEAU 7

Sensoriel

		Nombre d'individus			
	An	Négligeables	Mineurs	Majeurs	Majeurs forts
Auditif 1/1.Q(A):	1981	2	3	3	-
	1985	1	4	2	1
Olfactif 1/1.Q(O):	1981	-	2	1	5
	1985	-	1	4	3
Gustatif 1/1.Q(S):	1981	-	2	4	2
	1985	-	-	6	2
Tactile 1/1.Q(T):	1981	-	-	6	2
	1985	-	-	6	2
Visuel 1/1.Q(V):	1981	-	3	3	2
	1985	-	1	4	3

Interrelationnel

Les cotes démontrant l'importance des interrelations dans l'apprentissage - Q(CK), Q(CEM), Q(CP), Q(CS), Q(CT), et Q(CTM) - font preuve que les professeures sont interrelationnelles "majeur". Un changement positif y est apparu au cours des quatre ans: une habileté plus grande à comprendre la gestuelle - Q(CK) -. Ainsi, deux professeures seulement étaient cotées "majeur" en 1981 alors que cinq le sont devenues en 1985.

Les autres éléments du niveau interactionnel ne démontrent

pas de changements remarquables: un peu moins d'empathie - Q(CEM) -, un peu moins d'habileté transactionnelle - Q(CT) - et un besoin moins marqué de respect des échéances - Q(CTM) -.

TABLEAU 8

Interrelationnel

		Nombre d'individus			
	An	Négligeables	Mineurs	Majeurs	Majeurs forts
Q(CK):	1981	-	5	2	1
	1985	-	3	5	-
Q(CEM):	1981	-	2	2	4
	1985	-	1	4	3
4/6 Q(CP):	1981	-	1	5	2
	1985	-	2	6	-
Q(CS):	1981	-	3	5	-
	1985	-	3	5	-
Q(CT):	1981	-	5	3	-
	1985	-	6	2	-
Q(CTM):	1981	-	1	5	2
	1985	-	3	4	1

Esthète

Dans la catégorie "esthète", laquelle démontre si les éléments de beauté jouent un rôle dans l'apprentissage, on se rend compte que, comme en 1981, cet aspect est "majeur" pour toutes les professeures car, même si l'audition - Q(A) - est "mineur", les

autres éléments - Q(CES), Q(T), Q(V) - qui composent cette catégorie sont "majeur" ou "majeur fort" pour l'ensemble des individus.

TABLEAU 9

Esthète

		Nombre d'individus			
	An	Négligeables	Mineurs	Majeurs	Majeurs forts
Q(CES):	1981	-	-	2	6
	1985	-	-	1	7
Q(A):	1981	2	3	3	-
	1985	1	4	2	1
3/4 Q(T):	1981	-	-	6	2
	1985	-	-	6	2
Q(V):	1981	-	3	3	2
	1985	-	1	4	3

Acteur

Dans cette catégorie, on peut constater que les traits histrioniques- Q(CH) - sont négligeables pour cinq professeures. Une d'entre elles obtient une cote "majeur" cette année; les deux autres étant "mineur" alors qu'en 1981, trois étaient "mineur". Un seul changement important dans l'ensemble de cette catégorie composée de - Q(CH), Q(CK), Q(CS) et Q(CTM) -: une bien meilleure compréhension de la gestuelle - Q(CK) -.

Dans l'ensemble, cette catégorie peut se décrire comme ayant une importance assez grande dans l'apprentissage des huit professeures, malgré une faible capacité de jouer un rôle.

TABLEAU 10

Acteur

		Nombre d'individus			
	An	Négligeables	Mineurs	Majeurs	Majeurs forts
Q(CH):	1981	5	3	-	-
	1985	5	2	1	-
3/4 Q(CK):	1981	-	5	2	1
	1985	-	3	5	-
Q(CS):	1981	-	3	5	-
	1985	-	3	5	-
Q(CTM):	1981	-	1	5	2
	1985	-	3	4	1

Engagé familial

Les résultats qu'on retrouve dans cette catégorie - Q(CET), Q(CS), F^+ - témoignent d'un changement marqué pour un élément en particulier, soit l'engagement face à un ensemble de valeurs, à un groupe de principes, d'obligations et/ou de devoirs - Q(CET) -.

En 1981, six professeures y obtenaient une cote "mineur" et deux,une cote "majeur". En 1985, deux professeures seulement

ont une cote "mineur" alors que cinq sont à la cote "majeur" et une à "majeur fort". Il s'agit là d'un renversement total des résultats.

On peut également constater dans cet ensemble un élément déjà étudié, soit le besoin d'encadrement - F^+ - qui est plus grand qu'en 1981.

TABLEAU 11

Engagé familial

		Nombre d'individus			
	An	Négligeables	Mineurs	Majeurs	Majeurs forts
Q(CET):	1981	-	6	2	-
	1985	-	2	5	1
3/3 Q(CS):	1981	-	3	5	-
	1985	-	3	5	-
F^+	1981	3	3	-	2
	1985	2	2	3	1

Engagé groupal

Cet ensemble - Q(CET), Q(CS), A^+ - ne témoigne d'aucune modification, si ce n'est au niveau de - Q(CET) -, qui a été démontré plus haut.

L'influence positive - A^+ - du groupe des pairs est demeurée identique au cours des ans, tout comme la connaissance de soi - Q(CS) -.

TABLEAU 12

Engagé groupal

		Nombre d'individus			
	An	Négligeables	Mineurs	Majeurs	Majeurs forts
Q(CET):	1981	-	6	2	-
	1985	-	2	5	1
3/3 Q(CS):	1981	-	3	5	-
	1985	-	3	5	-
A^+	1981	5	3	-	-
	1985	5	3	-	-

Aucun changement donc dans l'importance accordée au groupe, aux décisions collectives, ce qui paraît étonnant suite à l'implication importante requise par la recherche-action.

Engagé individuel

Cet ensemble - Q(CET), Q(CS), I^+ - démontre une augmentation marquée de l'engagement individuel. Outre l'augmentation déjà décrite du Q(CET), le I^+ indique, comme il a aussi été indiqué plus haut, que contre quatre professeures "mineur" et quatre professeures "majeur" en 1981, on en compte maintenant seulement deux "mineur"; les autres se répartissent en cinq "majeur" et une "majeur fort". Les résultats laissent croire que les huit professeures se sentent donc beaucoup plus engagées individuellement qu'elles ne l'étaient, il y a quatre ans.

TABLEAU 13

Engagé individuel

		Nombre d'individus			
	An	Négligeables	Mineurs	Majeurs	Majeurs forts
Q(CET):	1981	-	6	2	-
	1985	-	2	5	1
3/3 Q(CS):	1981	-	3	5	-
	1985	-	3	5	-
I^+	1981	-	4	4	-
	1985	-	2	5	1

3) Le traitement de l'information: les modes d'inférence

Cette dernière catégorie fait montre que les professeures sont plus évaluatrices - L - que jamais. Elles sont moins extensives - M -, moins relationnelles - R -, moins différentielles - O - et elles utilisent un peu moins la démarche déductive - K - qu'en 1981.

TABLEAU 14

Les modes d'inférence

		Nombre d'individus			
	An	Négligeables	Mineurs	Majeurs	Majeurs forts
Démarche inductive:					
Extensif 1/1 M:	1981	5	3	-	-
	1985	4	4	-	-
Relationnel 1/1 R:	1981	-	6	2	-
	1985	2	6	-	-
Différentiel 1/1 D:	1981	2	4	2	-
	1985	3	5	-	-
Evaluateur 1/1 L:	1981	-	1	6	1
	1985	-	1	4	3
Démarche déductive:					
Démonstrateur 1/1(K):	1981	-	4	4	-
	1985	1	3	4	-

Profil d'apprentissage collectif de mai 1985

Les données obtenues cette année et qu'on peut retrouver à l'appendice C seront étudiées surtout pour elles-mêmes et ne pourront être mises en relation qu'avec des données très partielles de 1981. Cependant, elles pourront être vues en comparaison avec les interprétations qui en avaient alors été faites, mais dont on peut juger, en toute honnêteté, qu'elles sont incomplètes.

1) Les encadrements de l'apprentissage:
les déterminants culturels

Travailleur familial

On peut constater que le besoin d'autorité et d'encadrement - F^+ - est "majeur" pour 47% du département, "mineur" pour 41% et "négligeable" pour 12%. De plus, la tendance réactionnelle à l'autorité - F^- - est négligeable à 76% et aucune professeure n'est négative "majeur" à l'autorité. En 1981, l'analyse des résultats démontrait que 20% des professeures obtenaient une cote "majeur" à F^-, démontrant ainsi une forte opposition à l'autorité.

En outre, quand on fait l'exercice de calculer la différence entre F^+ et F^-, on obtient le total de 3 en 1981 et de 6 en 1985, ce qui démontre un besoin plus marqué pour l'encadrement de type familial, pour des figures d'autorité.

Travailleur groupal

Les chiffres témoignent que pour 65% des professeures, l'influence positive du groupe - A^+ - est "négligeable"; pour 35%, elle est "mineur" et elle n'est "majeur" pour personne. Bien au contraire, on peut lire au A^- que 29% des professeures sont réfractaires "majeur" à l'influence des pairs, 53% le sont d'une façon "mineur" tandis que pour 18%, elle constitue un fait "négligeable".

Cependant, en 1981, 40% des professeures étaient réactionnelles "majeur" au groupe; le taux est donc moindre cette année. Par ailleurs, la différence entre A^+ et A^- étaient de $^-7$ en 1981 et elle est maintenant de $^-6$; la différence est donc minime entre les deux années comparées.

Travailleur individuel

En 1981, on avait constaté que les professeures étaient fortement individualistes ($1^+ - 1^- = 9$). Cette année, les données révèlent que 76% des personnes sont individualistes "majeur" et 24% "mineur"; aucune n'obtient la cote "négligeable". De plus, pour 94% des gens, la réaction négative à l'individualité - I^- - est "négligeable" et elle est "mineur" pour les 6% autres. La différence entre 1^+ et 1^- est maintenant de $^+11$. Donc, cette population démontre un individualisme encore plus développé.

Il est facile de se rendre compte que les résultats du groupe complet de professeures concordent tout à fait avec ceux qu'a offert l'échantillon de huit personnes, en ce qui a trait aux déterminants culturels de l'apprentissage.

2) Le décodage de l'information: les orientations symboliques

Apprentissage théorique

En 1985, 17 professeures sont à 100% des "visuel littéraire" - Q(VL) - "majeur"; elles sont "visuel quantitatif" - Q(VQ) - "majeur" à 71% et "mineur" à 29%. En 1981, elles étaient aussi beaucoup plus visuelles qu'auditives, plus littéraires que quantitatives.

Apprentissage pratique

Sensorimoteur

Les professeures ne manifestent pas de points forts dans ce domaine. 76% d'entre elles aiment les pratiques de mouvement à l'intérieur de délais - Q(CTM) - et 88% utilisent beaucoup le sens du toucher - Q(T) -. Quant aux deux autres éléments qui composent cette catégorie - Q(PK) - et - Q(CKH) -, ils ne sont "majeur" que pour respectivement 41% et 18% des professeures.

Encore une fois, ces résultats rappellent ceux de l'échantillon chez lequel on ne pouvait affirmer que l'aspect sensorimoteur représentait une grande importance. Ici non plus, on ne peut réunir des cotes "majeur" pour trois des quatre éléments, et ce, pour une majorité de personnes.

Médiateur de symboles sensoriels

Encore là, on ne peut rassembler de points forts pour

trois des quatre éléments de cette catégorie - Q(P), Q(A), Q(T) et Q(V) - et pour un pourcentage élevé de professeures.- Q(T)- est "majeur" pour 88%, - Q(V) - l'est aussi pour 76%, mais les deux autres items - Q(P) - et - Q(A) - sont respectivement "majeur" seulement pour 35 et pour 29% des personnes. Ce portrait global comporte lui aussi les mêmes caractéristiques que celui de l'échantillon.

Les autres ressources servant à l'apprentissage théorique et/ou pratique

Sensoriel

Toujours comme dans l'échantillon, les cotes obtenues démontrent que tous les sens sauf l'audition - Q(A) - jouent un rôle majeur dans l'apprentissage des 17 personnes étudiées.

Interrelationnel

Les professeures sont des personnes pour qui les interrelations avec les autres ont une importance majeure. En effet, à l'exception de l'élément - Q(CT) - qui n'est "majeur" que pour 24% des professeures, tous les autres éléments - Q(CK), Q(CEM), Q(CP), Q(CS) et Q(CTM) - sont à la cote "majeur" pour respectivement 59%, 94%, 76%, 65% et 76%.

En comparaison avec les interprétations de 1981, les enseignantes apparaissent encore plus empathiques (CEM), ont une meilleure connaissance d'elles-mêmes (CS), ne sont pas plus transactionnelles (CT), ont toujours un même sens de la proximité (CP) et préfèrent encore établir des normes (CTM).

Esthète

C'est une catégorie qui a aussi beaucoup d'importance dans l'apprentissage des professeures. Composée de quatre éléments - Q(CES), Q(A), Q(T), Q(V) - elle démontre une cote "majeur" pour trois d'entre eux pour un pourcentage élevé de professeures, soit - Q(CES) - à 100%, -Q(T)-à 88%, -Q(V) - à 76%. Seule, l'audition, on le sait déjà, est "mineur" pour une majorité, soit 65% des personnes.

Dans les documents écrits en 1981, on peut lire une semblable analyse de ces divers éléments. Et, une fois de plus, on peut encore constater la ressemblance avec les traits de l'échantillon.

Acteur

Les résultats de 1985 témoignent que cet aspect de l'apprentissage est important pour une majorité de professeures. En effet, même si 51% d'entre elles ne présentent qu'une cote "négligeable" à - Q(CH) -, symbole de l'aspect

histrionique, les trois autres éléments de cet ensemble sont "majeur" pour une majorité d'individus - Q(CK) = 59%, Q (CS) = 65% et Q(CTM) = 76% -.

Par rapport à 1981, cette catégorie a obtenu des meilleurs scores cette année car les interprétations d'alors font état, en plus d'un côté acteur médiocre, et qui l'est encore aujourd'hui, d'un faible niveau de connaissance de soi pour l'ensemble du département et d'une connaissance "mineur" de la gestuelle.

Engagé familial

Alors qu'en 1981, on avait noté que la majorité du département n'était pas engagé, au sens décrit antérieurement, on peut voir qu'aujourd'hui, 53% des professeures sont "majeur" à cet item - Q(CET) -. Il s'agit ici d'un changement qui apparaît relativement important, changement qu'on a déjà pu constater dans l'échantillon des huit professeures.

La combinaison de - Q(CET) - avec les deux autres éléments de cet ensemble, soit - Q(CS) - "majeur" à 65% et - F^+ - "majeur" à 47%, donne le portrait d'un département majoritairement engagé et qui demande un encadrement assez marqué pour presque la moitié des professeures.

Engagé groupal

Cet ensemble formé de - Q(CET), Q(CS) et A^+ - démontre

qu'en 1985, les membres du département n'attachent pas plus d'importance à l'influence des pairs, qu'elles ne se sentent pas plus liées par les décisions du groupe, qu'elles ne l'étaient quatre ans plus tôt. Ainsi, et ce fait a été antérieurement mentionné à l'item - A^+ - qui mesure cet aspect, 65% des professeures y ont obtenu une cote "négligeable" et les autres 35%, une cote "mineur". Quoique le - Q(CET) - et le - Q(CS) - soient élevés, ce n'est pas la force produite par l'influence du groupe des pairs qui mobilise les énergies engagées dans le travail du département.

Engagé individuel

La lecture des résultats de 1985 démontre que la source de l'engagement est ici. En effet, cet ensemble - Q(CET), Q(CS) et I^+ - est majoritairement "majeur" et l'item - I^+ - l'est pour 76% des professeures. Alors que ces dernières étaient évaluées comme individualistes et non engagées en 1981, le portrait actuel est celui d'un département composé de 17 personnes fortement individualistes et majoritairement engagées. Ce fait est particulièrement intéressant à constater.

3) Le traitement de l'information: les modes d'inférence

Dans cette dernière catégorie, on peut constater que les

professeures, dans une large mesure, utilisent prioritairement l'évaluation comme mode d'inférence. En effet, on peut voir que 71% d'entre elles obtiennent une cote "majeur" à cet item - L -. Elles utilisent très peu les modes extensif - M -, relationnel - R -, et différentiel - D -, car on retrouve à la cote "majeur" seulement et respectivement 6%, 6% et 18% des personnes. Enfin, la démarche déductive est un mode "majeur" pour 41% d'entre elles.

L'observation et la lecture des données mettent en évidence certaines modifications plus ou moins significatives par rapport aux styles d'apprentissage. Les changements révélés dans l'analyse sont donc relatifs en termes d'importance. Cependant, toute subjectivité étant annoncée, acceptée et assumée, ces changements m'apparaissent révélateurs du climat qui s'est développé au département.

En relation avec les chiffres compilés et présentés en tableaux et/ou dans le texte, voici une interprétation sommaire du langage qu'ils tiennent.

Ainsi, on constate une meilleure connaissance de soi dans l'ensemble du département, une bien meilleure compréhension

de la gestuelle, du moins dans l'échantillon, et une meilleure capacité d'audition même si elle demeure encore inférieure à la capacité visuelle dans les deux groupes.

De plus, les résultats révèlent également un besoin plus grand d'encadrement pour près de la moitié des professeures. Une résistance moins marquée à l'autorité qu'elle ne l'était lors de l'enquête de 1981 est tout aussi éloquente.

Au niveau des changements dans les attitudes par rapport à l'importance accordée au groupe, les données indiquent, contre toute attente créée par les discours entendus chez les professeures, que le sentiment d'appartenance au groupe, que l'influence positive des pairs sont demeurés identiques au cours des ans. Dans l'ensemble du département, on décèle toutefois un moins grand nombre de personnes réfractaires au groupe.

L'analyse de ces résultats démontre donc de légères modifications dont la signification demeure difficile à évaluer à l'exception toutefois, d'un élément précis où l'on peut clairement distinguer une inversion réelle des résultats entre les enquêtes de 1981 et de 1985. Il s'agit, en l'occurrence, de l'engagement, de l'implication en regard de principes, d'obligations et/ou de devoirs. De plus, cet engagement nettement plus marqué se situe particulièrement au niveau individuel, quoiqu'un peu aussi sur le plan familial (autorité, figures parentales). Ainsi, autant les

professeures donnaient l'image d'un groupe d'individualistes peu engagées en 1981, autant on peut les percevoir comme fortement impliquées individuellement en 1985. Il semble donc qu'elles se soient réellement senties interpelées par le programme à bâtir, qu'elles y ont trouvé un défi stimulant et engageant.

Ce portrait global du département apporte donc des éléments de réponse au questionnement qui a sous-tendu ce projet de recherche. Sans être considéré comme une vérité immuable, comme un reflet intégral, indiscutable et absolu de la réalité, il donne toutefois des indications intéressantes du cheminement des personnes et du département dans son ensemble. De plus, en permettant de situer le groupe d'intervenants, il offre la possibilité d'entrevoir des prospectives de perfectionnement afin d'assurer une continuité dans le cheminement.

CHAPITRE IV

Enoncés de partis pris et de voies de perfectionnement

D'entrée de jeu, ce chapitre se situe dans la sphère d'opinions, de prises de positions, qui donneront aux propos avancés une couleur particulière.

Ces partis pris émanent de la consultation d'auteurs reconnus, de la réflexion, de la discussion avec des étudiants, des collègues, des professeurs, et, il faut le dire, constituent en quelque sorte la résultante des études de maîtrise en éducation et de l'expérience personnelle et professionnelle.

En effet, tout comme la rédaction de ce rapport de recherche était une occasion de faire la preuve d'une rigueur de pensée, de la maîtrise d'une méthode, le moment est venu de manifester une intégration des savoirs et une ouverture d'esprit, la reconnaissance des maîtres à penser; l'analyse d'une expérience humaine de femme et d'éducatrice conduisent à dégager des prises de conscience nombreuses, des prises de position en termes de prospectives.

Ces prises de positions seront donc élaborées, justifiées,

expliquées, compte tenu qu'elles constituent la pierre angulaire sur laquelle se fondent des propositions, des suggestions de formes de perfectionnement pour les professeures en soins infirmiers, sujets de cette recherche.

Tout d'abord, l'attention sera portée sur l'état de crise de la société actuelle, puis sur "le thème" de l'éducation, dans la perspective de sa relation avec la société et de ses finalités.

Il en découlera une analyse du rôle de l'éducateur inspiré de valeurs renouvelées et partenaire dans une institution d'éducation. Cet éducateur en état de changement, représente un idéal, un défi qui paraît à première vue inaccessible. Cependant, il s'agit d'abord de croire au potentiel latent et réel chez chaque adulte et de consulter les théories de développement de l'adulte pour s'en convaincre. Cependant, il faut aussi garantir à cet adulte en mutation des lieux, des ressources et des mobiles qui engagent dans cette voie.

Après une recherche-action décrite, analysée et commentée, il s'avère évident de voir s'ouvrir des avenues de perfectionnement. Ces recommandations ou propositions constituent des voies de prolongement et découlent tant du vécu collectif que de mes partis pris. Elles sont un écho de la réalité, d'un cheminement commun et particulier, difficile mais combien fécond. Ce chapitre est donc élaboré autour de deux thèmes différents mais étroitement liés, soit les

finalités de l'éducation et une conception de l'éducateur, chacun de ces thèmes étant traité en deux mouvements, ceux des partis pris et des recommandations.

1. Au niveau de l'éducation

1.1 Enoncés de partis pris

La société de cette dernière partie du XXe siècle est le produit d'une évolution de la science, de l'industrialisation, du progrès dans lesquels l'homme avait mis toute sa foi, croyant atteindre ainsi le bonheur et la maîtrise du monde (La Fondation européenne de la Culture, 1975). Malheureusement, la réalité actuelle offre un tableau qui, loin de répondre à ses espoirs, provoque, au contraire, de sérieuses inquiétudes, insatisfactions et même désarroi.

Les études ne se comptent plus qui font état d'une situation mondiale alarmante où se côtoient, se juxtaposent des maladies sociales engendrées par le progrès: pollution, écart grandissant entre nations riches et pauvres, épuisement des ressources, violence, drogue, augmentation des déséquilibres psychiques, passivité de la population. La liste de ces maux n'inclut pas le pire danger, celui "d'un désastre technogénique dû à une utilisation effrénée de la technologie lourde (Bertrand et Valois, 1982: 112).

Dans la société des années actuelles, la stabilité des valeurs traditionnelles est rompue, la culture occidentale et séculaire est en rupture d'équilibre, d'où un climat d'incertitude qui exige de créer des solutions nouvelles, d'inventer un nouvel avenir.
"Nous sommes à un moment vraiment passionnant de notre histoire, peut-être à un tournant" a déclaré Ilya Prigogine, prix Nobel 1977, cité par Marylin Ferguson (1980: 19). A partir de multiples données, obtenues par de nombreuses consultations, lectures, rencontres, cette journaliste américaine décrit l'émergence d'un nouveau paradigme socio-culturel. Un paradigme est un "cadre de pensée, une sorte de structure intellectuelle permettant la compréhension et l'explication de certains aspects de la réalité" (p. 20). Ferguson démontre des changements importants observables depuis quelques années aux Etats-Unis et qui touchent tous les domaines de la vie: éducation, santé, travail, systèmes de valeur.

Le paradigme auquel Marylin Ferguson réfère, s'inspire, recoupe ou rejoint dans ses dimensions éducationnelles et sociales les conceptions de plusieurs penseurs, philosophes, psychologues, sociologues, éducateurs, qui influencent fortement le monde de l'éducation dont Theillard de Chardin, la Fondation européenne de la

Culture, Olivier Reboul. On peut également y trouver une parenté certaine avec la pensée de certains québécois éminents: Jacques Grand-Maison, Pierre Angers, Yves Bertrand et Paul Valois, Jacques Croteau, pour ne citer et privilégier que des auteurs dont j'ai étudié le discours et auxquels je me reconnais des affinités.

Exprimé d'une façon ou d'une autre, envisagé sous un angle ou sous un autre, le message fondamental de ces auteurs vise une plus grande conscience personnelle et collective. Dans cette ligne de pensée, le changement sociétal doit se produire dans le sens d'une société pluraliste, ouverte à tous, où tous pourraient accéder à un épanouissement individuel tout en participant à un épanouissement collectif. Comme l'écrit Ferguson, "La nouvelle société n'est pas une contre-culture (...) mais une culture émergente, la fusion d'un nouvel ordre social, une collection de cultures parallèles fusionnant en un nouvel ordre social" (p. 31). Ces forces sociales nouvelles qui tissent de nouveaux rapports entre les hommes représentent peut-être, comme le suggère Theillard de Chardin, l'avenir du monde.

Tout au long de la démarche dynamique de cette recherche-action, il a été fort intéressant de lire dans

l'analyse du test d'apprentissage que les professeures n'étaient pas devenues plus socialisées mais plus engagées et respectueuses des différences individuelles. N'est-ce pas là très révélateur de l'importance du temps, de la démarche et du soutien nécessaires à tout groupe impliqué dans un processus de changement influençant le devenir d'une société?

Or, ce changement sociétal qui s'impose, cette organisation de nouvelles forces sociales, passent nécessairement par le monde de l'éducation. En effet, comme l'ont démontré Bertrand et Valois (1982), "le choix d'un paradigme éducationnel se fonde sur le choix d'un paradigme socio-culturel" (p. 11); le modèle d'éducation détermine le type de société dans laquelle on vit; éducation, paradigme socio-culturel et société sont les dimensions d'un même projet sociétal. Dans cette optique partagée par plus d'un, le système d'éducation peut jouer deux rôles sociaux: soit celui de mécanisme de maintien, de continuité, de reproduction du système social, soit au contraire, quand les systèmes sociaux sont contestés de l'intérieur et de l'extérieur, devenir transformateur de cette même société.

De l'avis de la Fondation européenne de la Culture (1975), "l'avenir (...) se joue dans une course folle

entre l'éducation et la catastrophe" (p. 14).

Si les nécessaires transformations sociales passent par le système d'éducation, celui-ci devrait, en conséquence, réinventer ses buts, ses finalités, ses objectifs, mais à quel prix et par quelles stratégies, recherches et implications?

Délaissant la focalisation sur le développement du savoir, sur la transmission de connaissances, sur la valorisation de l'efficacité et de la rentabilité qui sont l'apanage du paradigme industriel, l'éducation devrait donc, dans l'avenir, mettre l'accent sur le développement intégral et global de l'individu, sur la créativité, sur la responsabilité envers soi-même et envers la communauté qui représentent les valeurs combinées des paradigmes existentiel et inventif, tels que décrits par Bertrand et Valois.

A entendre le discours parallèle des tenants de l'efficacité, du rendement, de la technologie, on peut voir dans l'informatique, la cybernétique et le nucléaire les voies de salut. Cependant, l'observation des malaises à vivre, des revendications sociales, de la détérioration des relations et de la santé tant physique, psychique que morale, il m'apparaît nécessaire que surgissent des conspirateurs, des tenants de la philosophie humaniste favorisant l'harmonie et

l'unité dans la diversité.

Dans cette perspective, l'Education créatrice (La Fondation européenne de la Culture, 1975) décrit, avec à propos, les finalités de l'éducation pour l'an 2000: elles devraient être "la prise de conscience, la mise en valeur et le développement de la capacité des individus à s'éduquer eux-mêmes" (p. 61). Elle synthétise ces finalités par un "apprendre à se faire et à se dépasser" qui, allant plus loin mais dans le même sens que le "apprendre à être" de Edgar Faure (1973), rejoint le "apprendre à apprendre" de Reboul (1980), le savoir "devenir de plus en plus sujet de son existence" de l'approche d'auto-développement en psychologie (Garneau et Larivey, 1983), le savoir "se situer" et "savoir devenir" de Grand-Maison (1976).

Engagées dans un processus dynamique d'auto-développement et de formation sociale par une recherche-action, les professeures participant à cette recherche ont donc expérimenté les diverses conceptions de "apprendre" pour s'ouvrir à un "apprendre avec". C'est donc par une pédagogie sociale et communautaire que les intervenants se sont initiés et engagés au changement. La modification du programme d'enseignement ayant été le prétexte, la situation d'apprentissage.

Dans une telle perspective,

> chacun comprend que la finalité de sa propre

> éducation se trouve au-delà de lui-même, dans un dépassement sans cesse renouvelé de ses capacités et de ses connaissances, qui fait de l'éducation un processus d'épanouissement de soi sans limites, un véritable processus de création de soi (La Fondation européenne de la Culture, 1975: 135).

De plus, il faut ajouter à cette dimension personnelle du développement, celle du contexte, de l'environnement, de l'univers, dans lequel évolue l'individu, réalisant "une combinaison de la personne comme totalité et comme membre d'une totalité: le cosmos" (Bertrand et Valois, 1982: 118). Cette vision, celle du paradigme de la symbiosynergie décrit dans les Options en Education, se présente comme une voie de solution aux problèmes cruciaux auxquels fait face notre société post-industrielle. Faisant écho à cette voix, le philosophe Jacques Croteau écrit: "L'existence est essentiellement co-existence" (1981: 191), rejoignant ainsi Theillard de Chardin qui observe "qu'il n'y a pas d'autre futur pour la personne que celui d'être associée aux autres personnes" (Bertrand et Valois: 114).

En effet, les conflits personnels et collectifs questionnent l'humain et déjà surgissent des solutions en termes de gestes politiques, sociaux, de micro-groupes, qui font foi d'une vision cosmique de l'éducation en termes de grandir plus et ensemble, de sens de solidarité humaine basée sur la participation et non sur la violence et la

lutte.

Ces finalités idéales vers lesquelles devrait tendre l'éducation relèvent-elles de l'utopie, de l'illusion, de l'imaginaire? Comment appliquer à la vie réelle ces principes séduisants mais abstraits? Quelles stratégies d'enseignement entraîneraient le développement global, intégral des individus, leur permettant ainsi de se rapprocher de l'idéal préconisé?

Bien évidemment, toutes ces questions restent ouvertes, sans réponse unique, et appellent plusieurs hypothèses de solutions divergentes, diversifiées, complémentaires.

Ainsi, le travail d'envergure fourni par la Fondation européenne de la Culture (1975) offre certains matériaux en réponse à ces questionnements. Sans dresser un plan d'éducation complet et définitif, elle affirme

> que les trois caractéristiques essentielles de l'éducation souhaitable sont: l'ouverture à la vie et au changement, la participation de l'individu au choix de sa propre éducation et à la gestion du système qui la lui donne et la planification comme un processus adaptatif se créant lui-même à travers des conflits (p. 134).

Véritable révolution de l'éducation, rêve à poursuivre et à rendre possible, voilà, selon elle, le défi pour l'avenir.

1.2 Enoncés de voies de perfectionnement

Ces trois caractéristiques essentielles de l'éducation

constituent trois axes de développement de toute recherche-action pour ne pas dire de toute personne ou éducateur conscient et engagé.

A ce titre, elles serviront de base à l'élaboration des recommandations de perfectionnement. Celles-ci devront, de plus, tenir compte des orientations nouvelles de la profession et de la formation infirmière tout en considérant aussi ce que sont maintenant devenues les professeures.

Comme il a été démontré au chapitre III, la recherche-action vécue dans le département a entraîné des conséquences certaines sur les professeures, plus particulièrement dans le sens d'un engagement personnel nettement plus marqué.

De plus, le portrait collectif qui s'est dessiné suite au test de Lamontagne a démontré les points forts et les points faibles de la façon collective d'apprendre.

Est-il besoin de le répéter, le profil collectif a démontré que les professeures sont visuelles, sensorielles, théoriciennes, interrelationnelles, préoccupées d'esthétique, individualistes, engagées, et ont un besoin assez grand d'encadrement.

D'autre part, elles se révèlent peu auditives, peu pratiques, peu intéressées à la performance sensori-motrice, peu impliquées vis-à-vis du groupe.

Il importe donc de proposer des voies de prises de conscience et de développement qui permettent à chacune de mieux connaître les finalités et les enjeux de l'éducation, de mieux se situer par rapport à eux, de poursuivre la réflexion et l'action dans un processus de formation, comme individu et aussi comme membre d'un groupe.

Toutefois, dans une perspective d'auto-formation, il apparaît essentiel de remettre d'abord à chaque personne la responsabilité de trouver son identité, de parfaire son cheminement. C'est à chacune, si elle en ressent le besoin, si elle le désire et le décide, de poursuivre son actualisation, son auto-développement, son auto-formation.

Tout au plus, une certaine orientation et guidance peuvent être proposées, annoncées, offertes, pour cheminer vers plus de cohérence et de compétence dans la poursuite de l'évolution amorcée.

En s'appuyant sur les points forts, particulièrement sur l'engagement individuel doublé d'un certain besoin d'encadrement, cette guidance pourrait s'exprimer dans des stratégies souples, dynamiques, mais qui offrent un support assuré.

C'est dans cette optique que doivent se lire les

propositions suivantes, énoncées pour chacun des trois axes de développement inspirés de l'Education créatrice (1975).

OUVERTURE

Niveau personnel

- Proposer des lectures qui relatent des cheminements qui évoquent, choquent, invitent à des prises de conscience au niveau de la clarification des valeurs.

- Lire des journaux intimes et écrire un journal personnel de son propre cheminement.

- Ecouter les jeunes, accepter de se laisser interroger sans se défendre.

- Faire le bilan de ses peurs et les questionner.

- Suite à des événements ou à des activités culturelles, décoder ses préjugés, ses opinions.

- Suite à une prise de conscience d'une carence, choisir des formes d'aide pertinente dont des groupes de croissance personnelle,des ateliers sur les valeurs selon Paquette, Simons, des groupes de formation P.R.H. (Personnalité, Relation, Harmonie).

Niveau social

- Favoriser la rencontre de gens différents.

- Briser le temps, la routine, l'horaire.

- Accepter de vivre avec des gens d'âge différent.

- S'observer dans des situations de conflits personnels ou dont on est témoin.

OUVERTURE

Niveau social (suite)

- S'initier à des modes de vie variés: alimentation - loisirs - lecture - musique - jeux - films.

- S'engager dans des comités de travail, de loisirs, de bien-être, en dehors de notre cercle habituel.

PARTICIPATION

Niveau personnel

- Vérifier sa motivation et choisir personnellement une forme de perfectionnement ou d'activité:
  relaxation
  relation
  arts
  sports.
- Examiner son besoin personnel de perfectionnement et décider de son option.

- Accepter des modes de perfectionnement tirés du quotidien.

- Accepter et conjuguer avec une condition de vie marginale.

Niveau social

- Participer à divers comités au sein de l'institution et non pas uniquement du département.

- Participer à des congrès en offrant de partager son expérience.

- S'impliquer dans la corporation professionnelle.

- Ecrire des articles.

PARTICIPATION

Niveau social (suite)

- Offrir sa collaboration dans des activités de soutien, dans les C.L.S.C., au niveau de la santé communautaire.

- Dire son option - santé et prévention - à d'autres niveaux: rencontre de parents, foyers d'accueil, associations.

PLANIFICATION

Niveau personnel

- Evaluer les modes de planification de son horaire de vie.

- Varier le discours et les modes de pensée dans une situation conflictuelle.

- Accepter de déroger à une planification prévue en faveur de l'harmonie.

- Adopter un langage et un comportement différent selon les situations.

- Laisser de la place à l'improvisation, à l'impromptu, au spontané.

- Se départir du concept unique de responsabilité et de perfection.

- Conjuguer avec le temps, y croire et être patient.

- Vérifier le rôle qu'on se donne, le clarifier et le redéfinir en situation.

PLANIFICATION

Niveau social

- Respecter les prises de décision du groupe et se sentir concernée, liée.
- Présenter ses opinions et les défendre.
- Condescendre après échanges sur une décision du groupe.
- Utiliser un langage ouvert, non agressif et autoritaire.
- Accepter de ne pas comprendre la pensée de l'autre et faire des efforts de clarification.
- Inviter des experts qui ont une expertise autre à assister à des rencontres et écouter leur feedback.
- Accepter de jouer des rôles ou d'effectuer des tâches techniques nécessaires, se faire aider au besoin.

2. Au niveau de l'éducateur

2.1 Enoncé de partis pris

Quelles qu'elles soient, les finalités de l'éducation s'opérationnalisent, pour une large part, dans le système éducatif officiel. Or, l'école s'insère dans ce système complexe, dont une des dimensions importantes est constituée par les éducateurs eux-mêmes.

Comment concevoir le rôle des éducateurs, dans un système d'éducation qui, optant pour des valeurs

renouvelées, veut transformer la réalité sociale et, comme le dit si bien Henri Janne en préface de l'Education créatrice, veut "faire des hommes pour refaire la société"? (1975: 9).

Une fois encore, cette oeuvre apporte une réponse éclairante et intéressante:

> Sur le plan de la pédagogie, c'est surtout par l'ouverture d'esprit des enseignants, la réforme de leur formation, la diversité de leurs capacités, l'amélioration de leur statut, l'appel à des enseignants à temps partiel et surtout la révision de la fonction elle-même que la vraie participation pourra être obtenue" (p. 66).

Dans cette optique, le professeur non seulement ne doit plus se percevoir comme l'exécutant d'un programme d'éducation qui a été conçu en dehors de lui mais, plus encore, c'est au niveau de sa relation avec l'étudiant que les transformations sont indispensables.

Loin de se contenter de transmettre un savoir et de distribuer des "connaissances-objets", le professeur doit éveiller l'étudiant à sa responsabilité d'auto-formation, l'aider à poursuivre ce but, à devenir de plus en plus un "sujet" de son existence, à développer tant ses capacités intellectuelles, créatives, qu'affectives, à prendre conscience de son unicité tout en tenant compte du monde dans lequel il vit.

Dans un tel contexte, le rôle du professeur se situe dans "l'orientation et la guidance, c'est-à-dire dans le processus

d'accompagnement et de conseil qui doit guider et aider l'élève et l'adulte à travers toute la période de formation, et même toute la vie" (La Fondation européenne de la Culture, 1975: 71).

Le professeur devient, dans ce système, un véritable éducateur, un maître, au sens où l'entendent les humanistes et les promoteurs du développement personnel et social. Certes, ce maître, cet éducateur, représente un idéal. Mais, comme l'affirme Reboul, "... le maître n'est pas une figure exceptionnelle, (je pense au contraire) que chaque enseignant peut être, dans une certaine mesure, un maître" (1980: 126).

Qui donc est donc ce maître, cet éducateur? Laissons parler Reboul:

> Un maître est quelqu'un qui enseigne ce qui n'est pas dans les livres (p.123)

et plus loin, il ajoute:

> c'est celui qui enseigne sa spécialité et encore autre chose; autre chose, qui est l'aisance dans les gestes et les pensées, l'honnêteté, le goût, l'appétit du savoir, le courage de réfléchir, l'aptitude à juger, la fierté d'être un peu plus adulte et la joie de disposer de soi-même (p.126).

De plus, on peut aussi affirmer que, être éducateur, c'est prendre conscience de sa pratique pédagogique, des conséquences de ses choix, non seulement sur le développement de l'étudiant mais aussi sur le genre de société engendrée par le paradigme éducationnel qu'on valorise.

Etre éducateur, c'est être préoccupé par le développement

non seulement intellectuel, mais aussi expressif, affectif, relationnel des étudiants; c'est aussi être capable d'esprit critique et de créativité; c'est avoir créé son propre discours et enfin, c'est être soi-même devenu un agent de changement.

En effet, comme on peut le lire si justement dans l'Education créatrice (1975), "on n'enseigne la liberté et l'initiative que dans la mesure où on en fait soi-même l'expérience profonde" (p. 121).

Pour rejoindre cet éducateur idéal, il faut donc réfléchir, se situer, mettre en pratique les savoirs vivre - penser - dire - agir - partager - (Grand-Maison, 1976), évoluant ainsi dans un processus d'auto-formation qui enrichit tant la vie individuelle que la vie professionnelle. Ainsi, comme le déclare avec justesse Marylin Ferguson:

> A mesure que les maîtres permettent à leurs motivations et sentiments les plus profonds d'émerger, à mesure qu'ils progressent dans leur quête intérieure de la conscience de soi et dans leur libération affective, ils se mettent à participer extérieurement au changement des structures sociales. "Alors", dit Esther Rothman dans Troubled Teachers, "peut s'imposer l'enseignant idéaliste, le "réformateur clandestin" (1980: 237).

La personne qui adhère à cette conception de l'éducateur, qui aspire à le devenir, s'inscrit nécessairement dans une démarche d'auto-formation, processus dynamique, exigeant, sans limite.

De fait, les théories de la psychologie moderne voient l'adulte comme un être non fini, en perpétuel devenir (Maslow, 1972; Rogers, 1968; Jourard, 1974; St-Arnaud, 1983; Garneau et Larivey, 1983). Pour ces derniers auteurs, le processus d'auto-développement est inné, naturel à tous les êtres et relève d'un choix personnel. Ces auteurs soulignent cependant le fait que plusieurs événements peuvent intervenir et bloquer ce processus. En effet, il est difficile, douloureux, fatigant, de s'engager dans le changement, de prendre des risques, de vivre dans le mouvement, le contact, l'émotion, la création.

Il s'agit donc ici d'une démarche de développement personnel, exigeante, parfois bloquée, et qui, contrairement à ce que préconisent les autres approches en psychologie, est remise complètement à l'individu lui-même. Alors, celui-ci tend à devenir de plus en plus "sujet" de son existence, c'est-à-dire doit prendre en charge son propre développement, reconnaître la responsabilité de ses émotions et de ses choix existentiels, s'éprouver comme le créateur de sa propre existence, par opposition au Je-Objet qui est l'état de la personne qui subit ses émotions, ses fantaisies, ses perceptions, les événements de sa vie (Jean Garneau et Michelle Larivey, 1983).

On peut aisément entrevoir les liens entre cette conception de l'homme et celle qui sous-tend et oriente ce travail de

recherche.

Il est également facile de constater que cette définition de l'adulte ouvre la voie à l'auto-formation continue, permanente, préconisée dans l'Education créatrice, où on peut lire: "L'éducation, qui prépare l'homme à sa vie culturelle, sociale et professionnelle, doit le suivre dans l'évolution même de sa vie, elle doit être permanente" (1975: 54).

Dans cette perspective, l'homme vit un processus de changement continu, d'actualisation de lui-même, de croissance permanente, processus qui n'en finit pas car il ne parvient pas à "épuiser les ressources de son humanité" (Artaud, 1982: 474).

Dans le but de développer des propositions concrètes qui guideraient les professeures dans cette voie d'auto-formation continue, essentielle pour tout éducateur, un cadre théorique particulier a été choisi. Parmi beaucoup d'autres modèles possibles et sans le considérer comme une panacée, ce cadre a été retenu, étant donné qu'il poursuit des finalités de plein développement des individus, aux niveaux tant intellectuel qu'affectif, créatif, relationnel, rejoignant ainsi la philosophie d'éducation qui inspire ce travail. Il s'agit, en l'occurrence, de la théorie développée par l'américaine Bernice McCarthy (1981) elle-même inspirée du modèle de David Kolb.

Se basant sur les travaux de plusieurs chercheurs, elle en

arrive à mettre en lumière quatre principaux styles d'apprentissage. De plus, elle porte plus loin sa recherche et élabore une combinaison des styles d'apprentissage et des spécialisations des deux hémisphères cérébraux, pour finalement affirmer que le développement complet d'un individu passe par le développement et l'acquisition de tous les styles d'apprentissage de même que par le développement des deux hémisphères cérébraux. "The development and integration of all four modes of learning and the development and integration of both right and left brain processing skills should be a major goal of education" (McCarthy, 1981: 90).

On sait que, depuis les années '50, la recherche a démontré de façon indiscutable que les deux hémisphères cérébraux utilisent l'information de façon différente, le gauche la traitant de façon linéaire et séquentielle alors que le cerveau droit utilise un processus global.

Quoique les études récentes raffinent, nuancent et complexifient constamment les découvertes des premiers chercheurs, il est toutefois possible d'établir un schéma des spécialisations hémisphériques. Ainsi, McCarthy s'est inspirée des travaux de Paul Torrence qui, justement, synthétise dans un tableau les caractéristiques des deux hémisphères et qu'on peut résumer grosso modo de la manière suivante: les personnes chez qui le cerveau gauche domine sont surtout analytiques; celles qui ont un cerveau droit dominant sont

intuitives, et, finalement, il existe des personnes chez qui les deux hémisphères sont également utilisés; elles ont alors un mode intégré de pensée, ce qui représente un fonctionnement cérébral optimal.

Toujours selon McCarthy, les individus qui ont une prédominance du cerveau droit sont nettement désavantagés par le système éducatif qui valorise la pensée analytique et l'application de concepts mais néglige les aspects d'expérimentation, d'expression, l'approche "sensing/feeling" (p. 7). Elle cite le Dr Sperry, un chercheur de la première heure, qui affirme,

> There appear to be two modes of thinking, verbal and non-verbal, represented rather separately in left and right hemisphere... our educational system, as well as science in general, tends to neglect the non-verbal form of intellect. What it comes down to is that modern society discriminates against the right hemisphere" (p.73).

L'importance égale des deux hémisphères cérébraux étant maintenant reconnue, l'éducation idéale devrait par conséquent tendre à utiliser, à faire appel et partant, à développer les habiletés propres à chacun d'eux. Pour ce faire, il faut donc enseigner l'intellectuel et l'intuitif, l'esprit et le coeur, se centrer sur le contenu et sur l'étudiant (McCarthy, 1980).

Et, dès lors, les chances seraient plus grandes de développer un individu complet, responsable, apte à résoudre et à trouver des problèmes, capable de s'adapter, de critiquer, de croître.

Voilà donc qui rejoint les finalités essentielles d'une éducatrice créatrice, qui, refusant de reproduire un système dépassé, s'engage dans des perspectives nouvelles et se fait le gage d'un changement sociétal devenu nécessaire.

On peut toutefois s'interroger sur ce que représente l'école dans cette perspective.

En effet, quoiqu'elle ne soit pas le seul lieu de l'éducation, l'école en constitue cependant un élément essentiel. Comment peut-elle enseigner l'intuitif, l'expressif, l'émergence des sensations et des sentiments? On sait fort bien que, à l'exception des classes de maternelle et d'élémentaire, ces dimensions sont à peu près inexistantes dans le déroulement des cours aux autres niveaux scolaires.

Pour tenter d'y voir clair, il convient de jeter un regard plus avant sur les travaux de McCarthy (1980).

A partir d'un solide cadre théorique, elle démontre donc l'existence de quatre principaux styles d'apprentissage, situés visuellement dans un modèle qui prend la forme d'une horloge divisée en quadrants, par une ligne horizontale, un continuum gauche-droite "Active Experimentation - Reflective Observation" et par une ligne verticale qui, de haut en bas, désigne les termes "Concrete Experience - Abstract Conceptualisation".

Les quatre styles d'apprentissage qui se répartissent dans l'horloge selon les aiguilles d'une montre en partant de midi, sont: "1 - Innovative Learners; 2 - Analytic Learners; 3 - Common Sense Learners; 4 - Dynamic Learners".

Selon McCarthy, les quatre styles d'apprentissage sont d'une égale valeur; chacun d'eux compte des forces et des limites, et le fait pour une personne d'appartenir à un style particulier représente tout simplement sa façon la plus confortable d'apprendre, d'appréhender la réalité. De plus, elle affirme qu'en considérant la progression des styles d'apprentissage dans le cadran, on y constate également une séquence logique de l'apprentissage. Ainsi, à travers cette séquence, on retrouve successivement quatre concepts, dont chacun constitue l'ingrédient principal de chacun des styles correspondants: 1 - l'expérience; 2 - la réflexion; 3 - la conceptualisation; 4 - l'expérimentation.

Elle affirme également que pour en arriver à un apprentissage complet, un individu doit nécessairement passer par la gamme complète des quatre styles d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il doit raffiner le style qui lui est spontané, naturel et dans lequel il apprend avec succès, mais qu'il doit aussi expérimenter les autres façons d'apprendre, développer des habiletés qui ne lui viennent pas naturellement, avec lesquelles il n'est pas confortable spontanément et qui

caractérisent les trois autres styles d'apprentissage.

Pour parvenir à une telle fin, les stratégies d'enseignement doivent fournir les occasions de travailler sur plusieurs modes, de progresser à travers la séquence de l'expérience, de la réflexion, de la conceptualisation et de l'expérimentation, de passer du concret à l'abstrait, de la pensée à l'action, dans un cycle toujours recommencé. Cette relation dialectique s'apparente fort au savoir d'expérience et au savoir théorique décrits par Gérard Artaud (1981) qui affirme:

> L'acte de transmission de connaissance doit communiquer à l'apprenant le savoir théorique qui lui est indispensable, mais ne peut avoir de vertu formatrice pour son esprit et sa personnalité que s'il lui permet de reconquérir par son effort et à partir de son expérience personnelle ce savoir élaboré en-dehors de de lui (p. 141).

Par ailleurs, McCarthy découvre qu'à l'intérieur de chacun des quadrants de son modèle, donc de chacun des styles d'apprentissage, les trois types de dominance cérébrale, droite, gauche et intégrée sont représentés.

A partir de ces constatations, elle conclut que l'enseignement idéal aurait comme résultat de provoquer l'utilisation des deux cerveaux,"le logique et l'intuitif", et ce, dans une progression à travers chacun des quadrants de son modèle.

Alors serait offerte à l'individu toute la gamme des

possibilités de développement, toute la richesse d'un apprentissage global, lui permettant de réaliser le meilleur de lui-même. Ainsi dans une société en mutation, il saurait organiser et planifier son temps en y intégrant diverses dimensions, en développant son potentiel. Il serait mieux préparé à vivre positivement des changements, n'étant pas fixé sur un modèle d'homme à reproduire, un style ou modèle de comportement, il pourrait être cet homme orchestre qui vit en harmonie avec lui et les autres malgré la cacophonie.

De plus, considérant la référence à la théorie de McCarthy pour élaborer d'autres propositions en termes de recommandations ou d'orientation, il importe de justifier les critères qui ont servi à la formulation de telles prescriptions.

Sans vouloir faire un tableau analytique et fonctionnel de cette théorie, il apparaît toutefois pertinent de situer du moins approximativement les professeures dans les différents quadrants ou styles d'apprentissage.

McCarthy (1980) rapporte que Kolb, créateur du modèle dont elle s'est inspiré, reconnaît une correspondance certaine entre le style d'apprentissage d'un individu et son choix de carrière. Dans son optique, et ce, d'une façon générale, les infirmières se situeraient dans le troisième quadrant, soit celui du "Common Sense Learners", qui correspond à la

recherche d'applications utiles, au fonctionnement à partir d'expériences sensorielles, à une approche à la fois abstraite et active, à une tendance à conceptualiser. Toujours selon Kolb, les enseignants appartiendraient en général au premier quadrant "Innovative Learners", style caractérisé par un engagement personnel important, par une approche concrète et réflexive, par le besoin de partir de l'expérience.

Toutefois, il est fort possible, mais cela demeure une hypothèse, que, sur les vingt personnes qui composent le département, on puisse compter des individus dans chacun des quatre modes d'apprentissage, avec, en plus, des dominances cérébrales également des trois types. A l'appui de cette hypothèse, on peut constater en se référant au portrait collectif d'apprentissage des professeures, qu'un assez fort pourcentage (59%) de ces personnes ne semble pas prioritairement intéressé par la pratique de performance, par le geste et le mouvement mais qu'elles présentent, au contraire, un intérêt marqué pour la théorie. Peut-être est-ce là une raison de leur choix de carrière en enseignement plutôt qu'auprès des malades? En regard de la théorie de McCarthy, elles se situeraient donc davantage au deuxième quadrant, soit "Analytic Learners".

Quoique cette recherche ne permette pas de vérifier la correspondance entre le Test de Lamontagne et la grille de

McCarthy, elle permet toutefois des interrogations sur ce sujet et ouvre aux possibilités d'enrichir le regard posé sur les intervenants étudiés, d'ouvrir de nouvelles perspectives pour qui s'intéresse au développement intégral et, finalement, elle permet d'établir des prescriptions d'apprentissage.

Il importe de noter que globalement, du fait que les professeures sont les produits d'une civilisation qui a marqué la pédagogie d'un caractère traditionnel et que leur choix de profession et de formation personnelle constituent des indices de style d'apprentissage, elles auraient donc, en général, une compétence plus grande dans le style analytique et certaines lacunes dans les styles 1, 3 et surtout 4. C'est en effet dans ces modes que se situent les carences personnelles et collectives dégagées de l'étude et de l'interprétation des profils d'apprentissage.

En conséquence, il s'avère nécessaire de dresser une liste d'actions à mener en vue d'une amélioration, d'un perfectionnement signifiant chez les professeures en portant une attention privilégiée à ces trois styles d'apprentissage.

Enfin, considérant que les enseignantes sont à la fois uniques et différentes, qu'elles ont acquis la connaissance et la maîtrise de chacun des styles d'apprentissage à un niveau différent, il sera proposé des actions convergentes et divergentes qui permettent à chacune et au groupe de choisir quel type de

perfectionnement répond le mieux à leurs attentes. Cette auto-formation vise à rendre leur action transparente et facilitante pour toutes les étudiantes, qu'elles se situent ou appartiennent à l'un ou l'autre des styles, les invitant à raffiner leur style propre, mais par ailleurs, à connaître et à vivre chaque style, de façon à répondre dans un discours et dans des comportements adaptés, aux bénéficiaires avec lesquels leur profession les mettra en contact.

2.2 Enoncés de voies de perfectionnement

Une dernière précision doit encore s'ajouter avant la lecture des actions suggérées et elle touche l'organisation de la présentation de ces recommandations. Contrairement à la méthode utilisée dans le précédent volet de propositions, cette deuxième partie ne distingue pas les niveaux personnel et social et s'adresse donc aux professeures, à la fois en tant que personnes et qu'éducatrices.

Cette méthode tient compte de l'hypothèse que, dans la mesure où les professeures acquerront elles-mêmes la compréhension de la pratique des différents styles d'apprentissage, dans la même mesure elles en feront le transfert à leurs étudiantes et leur permettront de développer leurs habiletés, dans un processus intégrateur de l'expérience, de l'analyse, de la pratique, de la conceptualisation, et de l'expérimentation.

Style d'apprentissage 1: "Innovative Learners"
(caractérisé par l'expérience)

- Pratiquer l'écoute active et la reformulation.

- Laisser aux autres le temps de formuler leurs propres questions.

- Attacher de l'importance au contexte d'apprentissage.

- Développer des techniques qui favorisent l'imagination et l'exploration des idées comme le brainstorming, le jeu de rôle.

- Interroger les autres sur leur expérience, sur les questions qu'ils se posent.

- Situer un apprentissage précis dans l'ensemble du programme.

- Dire l'importance d'un apprentissage.

- Favoriser et rechercher la discussion, l'interaction.

- Créer un climat où chacun sent qu'il peut exprimer ses opinions, ses perceptions, ses réactions.

- Favoriser l'apprentissage en dehors du milieu scolaire par des visites, des entrevues.

- Valoriser les stages de perfectionnement et se prévaloir des stages en industrie offerts aux professeurs du secteur professionnel au niveau collégial afin de se ressourcer, se confronter au marché du travail, d'améliorer la pratique professionnelle.

Style d'apprentissage 2: - "Analytic Learners"
(caractérisé par l'analyse)

- En plus de s'intéresser aux concepts et de les enseigner, travailler soi-même à observer, classifier, catégoriser, analyser, tirer des conclusions et permettre aux étudiantes de le faire à partir des expériences d'apprentissage.

Style d'apprentissage 3: - "Common Sense Learners"
(caractérisé par la pratique
et la conceptualisation)

- S'initier à des travaux manuels, à des activités sportives, à des loisirs qui exigent du mouvement.

- Développer des activités qui demandent de l'habileté, du savoir-faire.

- Bâtir, bricoler, à partir de plans ou selon son propre modèle.

- Organiser des possibilités pour les étudiantes de manipuler du matériel aussi souvent et aussi longtemps qu'elles en manifestent le besoin et le désir.

- Varier les stratégies permettant des pratiques répétitives, signifiantes, permettant des essais nombreux et diversifiés.

- Reconnaître dans la formation et dans la pratique la beauté des gestes professionnels, répétitifs, efficaces.

- Accorder de la noblesse au développement d'habiletés techniques.

- Renforcer chez les étudiantes les comportements qui sauraient donner à un geste ou une technique une couleur personnelle.

- Choisir pour soi-même des expériences à tenter et permettre aux étudiantes de choisir également.

Style d'apprentissage 4: - "Dynamic Learners"
(caractérisé par l'expérimentation)

- Inventer des façons personnelles et originales de dépasser les contenus formels, assurant une formation intégrée, ouverte et non livresque.

- Suivre des ateliers, ou conférences, ou stages, qui initieraient les professeures à diverses stratégies novatrices et favoriseraient le partage de l'innovation.

- Créer des occasions de partager entre professionnels le comment il apprend et aide les étudiants à apprendre.

- Rechercher et dire ce que toute expérience en apprentissage a révélé.

- Développer soi-même des projets et favoriser l'apprentissage par projets.

- Donner aux étudiantes l'occasion d'échanger, de partager, d'expliquer aux autres ce qu'elles ont appris.

- Encourager les hypothèses et les pensées divergentes.

- Faire trouver aux étudiantes comment peut se véhiculer, s'appliquer une connaissance.

- S'interroger sur ce que peut devenir une situation, sur ce qu'on peut y faire.

- Développer des stratégies d'évaluation autres que les travaux écrits et les examens comme, par exemple, la production audio-visuelle.

- Permettre des choix aux étudiantes et leur demander de les expliquer.

On peut constater que cette liste d'actions à mener est loin d'être exhaustive et pourrait certainement contenir d'autres suggestions. D'ailleurs, plusieurs actions proposées antérieurement, inspirées par la grille de l'Education créatrice (La Fondation européenne de la Culture, 1975), auraient pu être répétées dans cette deuxième partie des recommandations.

Par conséquent, si les professeures décidaient d'étudier ces propositions et suggestions, de se les approprier pour alimenter des journées pédagogiques, ateliers, ou projet de perfectionnement, il y aurait certainement lieu, alors, de combiner les deux volets des propositions.

Ces suggestions de perfectionnement, d'actions à mener, s'inscrivent dans un souhait, un projet de prolonger et d'enrichir l'apprentissage personnel et collectif, amorcé par la participation à une démarche de recherche-action. Ce processus de formation continue, vise, on l'a déjà vu, une plus grande cohérence et compétence dans un système éducatif qui doit s'ouvrir à de nouvelles dimensions pour réinventer l'avenir.

CONCLUSION

"Changement de regard" (Ardoino, 1983), régression, blocage, indifférence, évolution dans un processus d'autoformation permanente, seraient-ce là les étapes expérientielles de la participation à une recherche-action?

Ce travail de recherche s'est articulé autour de cette question et, pour y répondre, a d'abord présenté le déroulement d'événements où les attitudes, les valeurs, les comportements étaient fortement remis en question.

Par la suite, et sans prétendre affirmer que les résultats obtenus par la grille d'analyse de Lamontagne représentent une vérité absolue,il a été toutefois permis d'affirmer l'évidence de quelques modifications dans les styles d'apprentissage des professeures. De plus, ces données ont confirmé, dans une certaine mesure, l'opinion qui ressort implicitement de la littérature et qui veut que l'implication au sein d'une recherche-action ne laisse personne indifférent. En effet, on a pu constater que la démarche poursuivie depuis quatre ans a fortement interpellé les professeures, les confrontant dans leurs modes de pensée, leurs valeurs, leur pratique professionnelle, pour résulter dans un engagement individuel nettement accru, en comparaison de leur engagement initial en 1981.

Quoique en accord avec Paul Eluard qui écrit: "Il ne faut pas voir la réalité tel que je suis", il faut toutefois garder en mémoire que les valeurs, les attitudes, les opinions, les partis pris passent nécessairement par la personne elle-même et que, bien qu'ils émanent en grande partie d'un savoir théorique, ils sont nécessairement filtrés par le savoir d'expérience et prennent alors une couleur particulière et personnelle.

C'est ainsi que les prises de position sur les finalités de l'éducation, sur un type de société à privilégier, sur une conception de l'éducateur et sur la croyance dans les possibilités de développement de l'adulte ont servi d'assises à des énoncés de voies de perfectionnement à envisager, dans une perspective de continuer à augmenter la cohérence et la compétence des professeures, tant aux plans personnel que professionnel, sans nier l'impact indirect de celles-ci sur d'autres groupes d'éducateurs.

Ce travail a permis de dégager des constatations éloquentes, intéressantes, un peu inattendues, qui laissent entrevoir que ce groupe de professeures, stimulé par la force du déroulement d'une recherche-action, a évolué dans une implication personnelle accrue, et dans la manifestation d'un respect mutuel des différences tant dans les attitudes que dans les discours et les comportements.

La rédaction de ce rapport de recherche qui s'inscrit

dans une forme de bilan critique et prospectif d'un groupe de professeures autour d'un élément a développé chez moi plusieurs habiletés tant sur le plan conceptuel qu'existentiel.

Reporter d'une action concertée à laquelle j'étais participante, j'ai été obligée de recourir à des auteurs, à consulter, à analyser, à comparer, pour enfin repérer d'un savoir-vivre des données éclairantes qui généreraient des propositions ou orientations.

Enfin, cette recherche constante de compréhension et de cohérence éclaire et invite à la poursuite tant de la réflexion que de l'action.

La maîtrise des obstacles inhérents à ce type de rapport émanant de la vie crée une motivation intrinsèque à chercher dans divers moyens un perfectionnement voire même un niveau de compétence dans des études supérieures.

Dans un tout autre ordre d'idée, on sait qu'une recherche-action s'inscrit dans un milieu donné, avec des chercheurs-acteurs particuliers, poursuivant des objectifs précis qui tentent de répondre à des problèmes distincts, spéciaux, identifiés localement. Dans ce rapport, la recherche-action constitue un lieu de prédilection pour favoriser un impact individuel et social propre à tout agent de l'éducation. J'ajouterais la pensée d'une équipe de recherche faisant état de leur cheminement dans un rapport de recherche-

action intitulé: Impact de l'expérience communautaire sur le développement personnel des adultes (1984). On y lit leur parti pris pour la recherche-action et surtout une justification de la méthodologie et de l'interprétation de l'analyse de l'impact de celle-ci. Ils corroborent le postulat que la recherche-action n'est pas un modèle d'intervention mais un jeu de pistes. L'écriture d'un tel rapport insécurise l'auteure à cause des critiques inévitables des tenants d'une approche dite expérimentale objective et scientifique et, pour appuyer son argumentation, elle cite Loren Borit (1981):

> Aujourd'hui, je crois que la méthode scientifique n'existe pas, que les probabilités statistiques ont peu de valeur dans l'étude des affaires humaines, que l'hypothèse de mesurer se limite à une croyance qui a déjà paru valide mais ne l'est plus maintenant, (...) que les affaires humaines ne sont pas analogues aux données naturelles parce que dans la sphère humaine, où opèrent la conscience et la recherche du sens, quelque chose échappe à l'univers des objets inanimés (p. 22).

Il est certain toutefois que, compte tenu de son caractère particulier, une recherche-action n'offre pas la possibilité de généraliser ses résultats, de tirer des conclusions applicables à un ensemble de milieux, de tracer des chemins empruntables tels quels, par des personnes aux prises avec des problèmes semblables.

Il est néanmoins permis de croire que la recherche-

action d'un milieu donné puisse servir de guide, de phare, d'événement déclencheur, de point de référence, de stimulant pour d'autres personnes et d'autres milieux confrontés à des difficultés du même ordre.

Le partage des expériences, le respect et l'utilisation positive des différences, la mise en commun des apprentissages ne représentent-ils pas les principes-clés d'un paradigme éducatif qui a pour but de former des individus conscients de leur"union aux autres personnes et à l'univers par des liens physiques, biologiques, psychologiques, parapsychologiques, sociaux et symboliques?" (Bertrand et Valois, 1982, p. 122).

Cette conscience sociale, à l'échelle planétaire, n'est déjà plus un rêve. Certains événements viennent actuellement confirmer l'émergence d'un nouveau paradigme sociétal, d'une véritable communauté mondiale où chacun se sent responsable et en union avec tous les autres.

Ainsi, la manifestation extraordinaire du "Live Aid Concert" vécue le 13 juillet 1985 en est un exemple frappant. Des centaines de chanteurs-vedettes-idoles ont alors donné bénévolement un spectacle d'une envergure encore jamais vue, attirant en même temps à Londres et à Philadelphie des centaines de milliers d'individus et récoltant la somme faramineuse de plus de 70 millions de dollars, destinée à la lutte

contre la famine en Afrique. N'est-ce-pas là le signe de temps nouveaux?

Par cet événement, les jeunes des années '80 illustrent un souci de recherche d'équilibre universel, une conscience d'être membres de la terre, prennent parti pour l'univers entier. Leur comportement ne nous questionne-t-il pas? Nous, les adultes, parents et éducateurs, resterons-nous enfermés dans un individualisme étroit, aux horizons fermés? Avons-nous seulement le choix de changer? Comment le système d'éducation auquel nous participons prépare-t-il les jeunes à faire valoir leur potentiel, à proclamer leurs propres alternatives, à s'impliquer dans leur milieu pour imaginer de nouvelles formes d'emploi et de vie? La formation universitaire en éducation favorise-t-elle de telles prises de conscience?

Comme disait Angelo de Jean Giono: "Le monde n'est jamais différent de ce qu'on le fait."

C'est dans cette perspective que ce rapport de recherche veut intervenir pour favoriser une prise de conscience de la responsabilité individuelle et collective de tous les agents de l'éducation, de leur attitude et comportement en relation éducative, sur la vision du monde et l'invitation à en être non pas des observateurs mais des artisans et même des conspirateurs.

APPENDICE A

Grille d'analyse succincte du LAM-30P

GRILLE D'ANALYSE SUCCINTE
DU LAM-3OP

BAREME : 0 à 5 = FAIBLE (négligeable)
6 à 10 = MOYEN (mineur)
11 à 20 = FORT (majeur)

MAJEUR ... est un élément essentiel (souligné) dont la caractéristique est majeure et qui respecte le ratio

MINEUR ... est un élément essentiel (souligné) qui est mineur (6 à 10), même si les autres éléments indiquent une majeure selon le ratio

NEGLIGEABLE ... est un élément essentiel (souligné) coté inférieur à 5

- si l'élément essentiel est majeur mais que le ratio n'est pas respecté, cela indique une tendance plus ou moins forte
- si l'élément essentiel est coté à 10 avec des éléments secondaires légèrement inférieurs (8 et +) ou supérieurs (11 et +), cela indique aussi une tendance plus ou moins forte

ORIENTATIONS SYMBOLIQUES

1.1 APPRENTISSAGE THEORIQUE : privilégiez-vous l'apprentissage théorique? si oui, êtes-vous auditeur ou lecteur?

1.1.1 AUDITEUR

T(AL) : habile à saisir le sens des mots entendus
capable d'écouter un exposé et d'en assimiler le contenu avec un bon niveau de compréhension

T(AQ) : habile à trouver du sens à partir de symboles, de relations et de mesures numériques exprimés oralement

Q(A) : l'ouie

1.1.2 LECTEUR

T(VL) : habile à saisir du sens dans les mots vus
capable de lire avec un haut niveau de compréhension

T(VQ) : habile à trouver du sens à partir de symboles, de relations et de mesures numériques exprimés par écrit

Q(V) : la vue

1.2 APPRENTISSAGE PRATIQUE : privilégiez-vous l'apprentissage pratique? si oui, êtes-vous médiateur de symboles sensoriels ou sensorimoteur?

1.2.1. MEDIATEUR DE SYMBOLES SENSORIELS

Q(P) : capable de recevoir simultanément plusieurs types d'informations différentes et de s'y retrouver facilement en intégrant rapidement toutes les données ... en se servant surtout comme médium de:

Q(A) : l'ouie Q(T) : le toucher Q(V) : la vue

1.2.2 SENSORIMOTEUR

Q(PK) : apprendre en faisant ... c'est pourquoi Q(T) : le toucher ... ou encore capable de réaliser une activité complexe qui comporte du mouvement

Q(PKM) : réalisation exigeant la conduite bien calculée dans le temps d'une activité physique complexe

Q(CKK) : habile à exécuter des mouvements d'adresse ou à effectuer une coordination musculaire selon une performance recommandée ou acceptable

1.3 LES AUTRES RESSOURCES

1.3.1 OUVERT AU PLAN SENSORIEL : êtes-vous habile à percevoir par ... quel(s) sens a (ont) le plus d'importance?

Q(A) : l'ouie Q(T) : le toucher

Q(O) : l'odorat Q(V) : la vue

Q(S) : le goût

1.3.2 INTERACTIONNEL : privilégiez-vous les situations d'apprentissage où vous devez entrer en interrelation avec les autres?

Q(CK) : habile à comprendre les expressions faciales et les mouvements du corps, et habile à communiquer par ces moyens

Q(CEM) : sensible aux sentiments des autres; habile à se mettre à la place de l'autre et à voir les choses selon son point de vue

Q(CP) : habile à juger de la distance physique ou sociale qu'une autre personne permettrait entre soi et elle

Q(CS) : connaissance personnelle et opérationnelle de soi

Q(CT) : habile à maintenir une interaction positive de communication qui influence d'une façon significative les buts des personnes engagées dans cette interaction

Q(CTM) : habile à répondre ou à se comporter selon les attentes temporelles imposées à une activité par les participants (respect des échéances)

1.3.3 ESTHETE : les éléments de beauté jouent-ils un rôle important dans vos apprentissages?

Q(CES) : habile à jouir de la beauté d'une personne, d'un objet, d'un spectacle, d'une idée, etc.

Q(A) : l'ouie Q(T) : le toucher

Q(O) : l'odorat Q(V) : la vue

1.2.4 ACTEUR : Etes-vous acteur?

Q(CH) : habile à manifester un comportement délibéré ou à jouer un rôle pour produire quelque effet particulier sur d'autres personnes

Q(CK) : habile à comprendre les expressions faciales et les mouvements du corps, et habile à communiquer par ces moyens

Q(CS) : connaissance personnelle et opérationnelle de soi

Q(CTM) : habile à répondre ou à se comporter selon les attentes temporelles imposées à une activité par les participants

1.2.5 ENGAGE : quand vous entreprenez une activité d'apprentissage ou autre, décrochez-vous facilement ou tenez-vous jusqu'au bout?
si vous tenez jusqu'au bout, le faites-vous à cause ...

FAMILIAL : ... de figures parentales ou d'autorité?

GROUPAL : ... de votre groupe d'appartenance (les associés, les pairs) ?

INDIVIDUEL : ... de vous-même (individualité) ?

Q(CET) : engagement face à un ensemble de valeurs, à un groupe de principes, d'obligations et/ou de devoirs ...

Q(CS) : connaissance personnelle et opérationnelle de soi

F^+ - A^+ - I^+ : référence à des attitudes positives de type familial, groupal ou individuel

DETERMINANTS CULTURELS

Dans quel environnement ou encadrement êtes-vous le plus à l'aise pour réaliser vos apprentissages?

FAMILIAL : dans un environnement et/ou encadrement d'autorité?

GROUPAL : dans un environnement et/ou encadrement de pairs, d'associés?

INDIVIDUEL : seul?

Et comment vous comportez-vous dans cet environnement?

Par une attitude de travailleur SOUMIS ...

REACTIONNEL.... (non soumis, voire rebelle)

ou encore de travailleur PERSONNEL

IMPERSONNEL ... (voire dépersonnalisé)

N.B. : Soustraire le - du + pour connaître votre caractéristique et votre attitude

MODES D'INFERENCE

Comment traitez-vous l'information qui vous permet de parvenir à des conclusions ou à des décisions relativement aux personnes, aux choses, aux événements, aux idées, etc. ?
Vous situez-vous au niveau de :

LA DEMARCHE INDUCTIVE, i.e. du probable, du vraisemblable ...
LA DEMARCHE DEDUCTIVE, i.e. du certain ...

Si vous empruntez la démarche inductive, de quelle façon procédez-vous pour parvenir à une conclusion ... ou quel mode de pensée utilisez-vous?

M : utilisation des normes, des définitions, des règles préétablies, des classifications

R : utilisation des points de ressemblance, de convergence entre les personnes, les choses, les événements, les idées pour en dégager une a[illegible].fication unifiée

D : utilisation des contrastes, des différences, des points de divergence pour en dégager des éléments nouveaux

L : utilisation des contrastes, des ressemblances et des catégories ... vous souhaitez faire le tour d'une question, d'une situation avant de conclure ou de décider

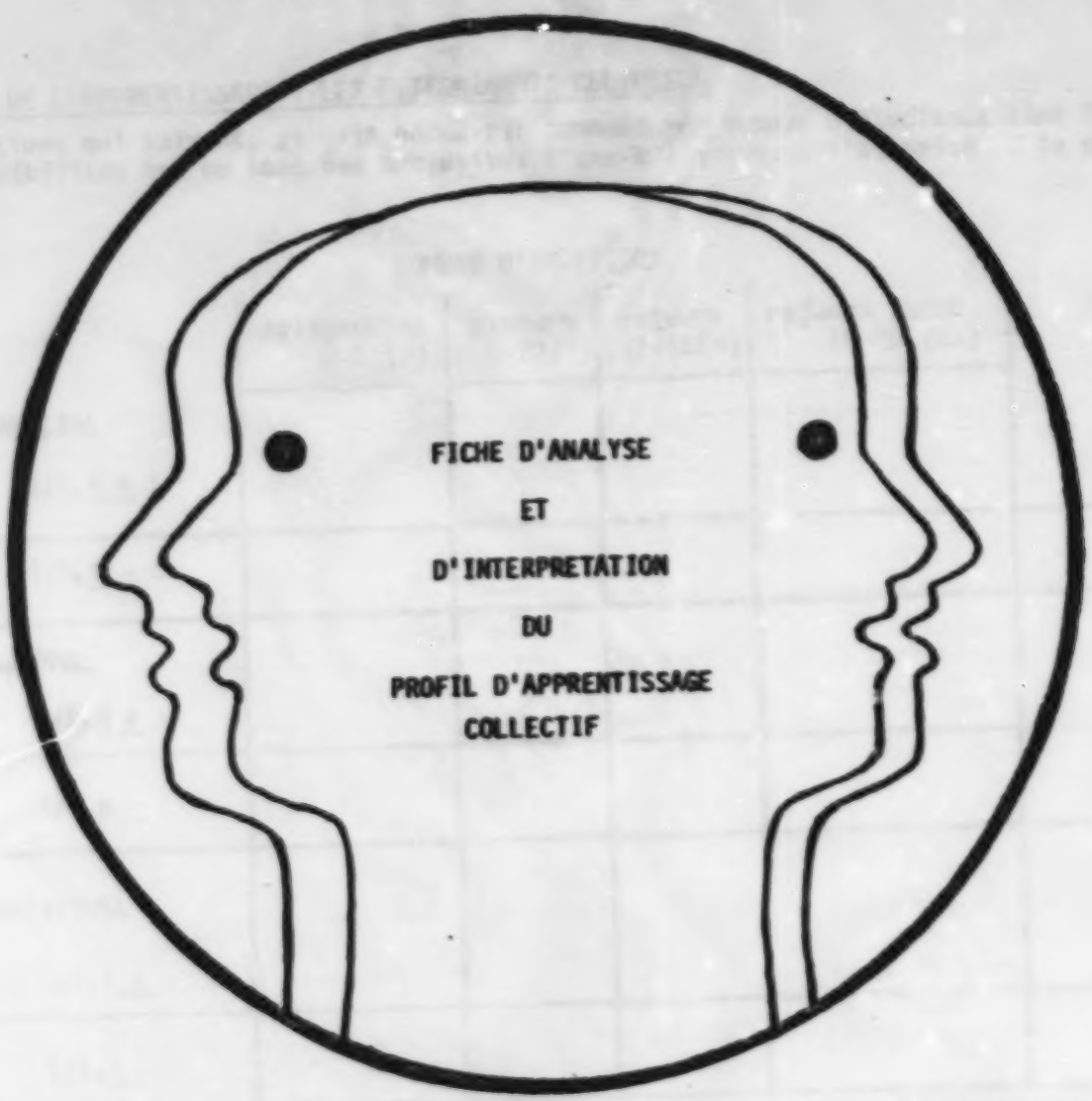
Le climat de certitude que comporte la démarche déductive n'est-il pas plus important pour vous? ... alors vous êtes:

K : démonstrateur, aprioriste, i.e. que vous passez des lois générales aux cas particuliers

CONNAIS-TOI TOI-MEME!

APPENDICE B

Fiche d'analyse et d'interprétation du profil d'apprentissage collectif



FICHE D'ANALYSE
ET
D'INTERPRETATION
DU
PROFIL D'APPRENTISSAGE
COLLECTIF

Tous droits réservés
Ne pas reproduire

Mai 1994.

Claude Lauzontagne
INSTITUT DE RECHERCHE SUR LE
PROFIL D'APPRENTISSAGE, Inc.
C.P. 299, St-Hubert, Québec. Canada
J3Y 5T3

1. LES ENCADREMENTS DE L'APPRENTISSAGE : LES DÉTERMINANTS CULTURELS

Avec les informations qui suivent, je vais découvrir comment mon groupe d'étudiants aime être encadré.
Il y a trois possibilités qui ne sont pas exclusives l'une à l'autre: . l'autorité . le groupe . l'individu.

	NOMBRE D'INDIVIDUS				ÉVALUATION
	Négligeables 0-5 (-)	mineurs 6-10 (*)	majeurs 11-15 (+)	majeurs forts 16-20 (++)	N - 70% - 65% -
TRAVAILLEUR . FAMILIAL - SOUMIS 1/1.F + :					
- RÉACTIONNEL 1/1.F - :					
TRAVAILLEUR GROUPAL - SOUMIS 1/1.A + :					
- RÉACTIONNEL 1/1.A - :					
TRAVAILLEUR INDIVIDUEL - PERSONNEL 1/1.I + :					
- IMPERSONNEL 1/1.I - :					

Encadrement(s) indiqué(s):

encadrement(s) contre-indiqué(s):

2. LE DÉCODAGE DE L'INFORMATION: LES ORIENTATIONS SYMBOLIQUES

Pour apprendre, mon groupe d'étudiants peut préférer procéder par l'oral et/ou par l'écrit. Il peut aussi préférer procéder plutôt par la mise en situation réelle et à l'aide de choses concrètes. Il peut aussi se sentir à l'aise dans l'une et l'autre démarche.

		NOMBRE D'INDIVIDUS				ÉVALUATION
2.1 L'APPRENTISSAGE THÉORIQUE:		Négligeables 0-5 (-)	mineurs 6-10 (*)	majeurs 11-15 (+)	majeurs forts 16-20 (++)	
2.1.1 AUDITEUR						
	• T(AL)					
	2/3 T(AQ)					
	Q(A)					
2.1.2 LECTEUR						
	• T(VL)					
	2/3 T(VQ)					
	Q(V)					
THÉORICIEN						

2.2 L'APPRENTISSAGE PRATIQUE:	NOMBRE D'INDIVIDUS				ÉVALUATION
	Négligeables 0-5 (-)	mineurs 6-10(•)	majeurs 11-15(+)	majeurs forts 16-20 (++)	
2.2.1 SENSORIMOTEUR					
• Q(PK):					
3/4 Q(PTM):					
Q(T):					
Q(CKH):					
2.2.2 MÉDIATEUR DE SYMBOLES SENSORIELS:					
• Q(P):					
3/4 Q(A):					
Q(T):					
Q(V):					
PRATICIEN					

2.3 LES AUTRES RESSOURCES SERVANT A L'APPRENTISSAGE THÉORIQUE ET/OU PRATIQUE

		NOMBRE D'INDIVIDUS				ÉVALUATION
		Négligeables 0-5	mineurs 6-10	majeurs 11-15	majeurs forts 16-20	
2.3.1 AUDITIF	1/1.Q(A):					
2.3.2 OLFACTIF	1/1.Q(O):					
2.3.3 GUSTATIF	1/1.Q(S):					
2.3.4 TACTILE	1/1.Q(T):					
2.3.5 VISUEL	1/1.Q(V):					
2.3.6 SENSORIEL						

.3 LES AUTRES RESSOURCES SERVANT A L'APPRENTISSAGE THÉORIQUE ET/OU PRATIQUE (SUITE 1)

	NOMBRE D'INDIVIDUS				ÉVALUATION
	Négligeables 0-5 (-)	mineurs 6-10(*)	majeurs 11-15(+)	majeurs forts 16-20(++)	
.3.7 INTERRELATIONNEL					
•Q(CK):					
Q(CEM):					
4/6 Q(CP):					
Q(CS):					
Q(CT):					
Q(CTM):					
.3.8 ESTHÈTE					
•Q(CES):					
Q(A):					
3/4 Q(T):					
Q(V):					

2.3 LES AUTRES RESSOURCES SERVANT A L'APPRENTISSAGE THÉORIQUE ET/OU PRATIQUE (SUITE 2)

		NOMBRE D'INDIVIDUS				ÉVALUATIO
		Négligeables 0-5 (-)	mineurs 6-10 (*)	majeurs 11-15 (+)	majeurs forts 16-20 (++)	
2.3.9 ACTEUR	• Q(CH):					
	3/4 Q(CK):					
	Q(CS):					
	Q(CTM):					
2.3.10 ENGAGÉ FAMILIAL	• Q(CET):					
	3/3 Q(CS):					
	• F +					
2.3.11 ENGAGÉ GROUPAL:	• Q(CET):					
	3/3 Q(CS):					
	• A +					
2.3.12 ENGAGÉ INDIVIDUEL	• Q(CET):					
	3/3 Q(CS):					
	• I+					

2.3 LES AUTRES RESSOURCES SERVANT A L'APPRENTISSAGE THÉORIQUE ET/OU PRATIQUE (SUITE 2)

		NOMBRE D'INDIVIDUS				ÉVALUATIO.
		Négligeables 0-5 (-)	mineurs 6-10 (*)	majeurs 11-15 (+)	majeurs forts 16-20 (++)	
2.3.9 ACTEUR	• Q(CH):					
	3/4 Q(CK):					
	Q(CS):					
	Q(CTM):					
2.3.10 ENGAGÉ FAMILIAL	• Q(CET):					
	3/3• Q(CS):					
	• F +					
2.3.11 ENGAGÉ GROUPAL:	• Q(CET):					
	3/3• Q(CS):					
	• A +					
2.3.12 ENGAGÉ INDIVIDUEL	• Q(CET):					
	3/3• Q(CS):					
	• I+					

3. LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION: LES MODES D'INFERENCE

Pour se sentir à l'aise dans ses apprentissages mon groupe d'étudiants(es) peut préférer procéder selon la voie de la découverte ou encore préférer être mis d'emblée en présence de vérité! Il peut aussi s'accommoder de l'une et l'autre approche.

		NOMBRE D'INDIVIDUS				ÉVALUATION
		Négligeables 0-5 (-)	mineurs 6-10(•)	majeurs 11-15(+)	majeurs forts 16-20 (++)	
3.1	LA DÉMARCHE INDUCTIVE:					
3.1.1	EXTENSIF 1/1.M:					
3.1.2	RELATIONNEL 1/1.R:					
3.1.3	DIFFÉRENTIEL 1/1.D:					
3.1.4	ÉVALUATEUR 1/1.L:					
3.2	LA DÉMARCHE DEDUCTIVE:					
	DÉMONSTRATEUR 1/1.(K):					

APPENDICE C

Profil d'apprentissage collectif 1985

CEGEP DE TROIS-RIVIERES 85/06/26

PROFIL D-APPRENTISSAGE LAN-30P (001 - PONDERE

COLLECTIF NOMBRE ETUDIANTS TESTS 1 A 8 = 17
NOMBRE ETUDIANTS TEST 9 = 0

I-NO	ELEMENTS MOTEURS SIGMAS			POURCENTAGES NEGLIGEABLES 0 - 5	MINEURS 6 - 10	MAJEURS 11 - 20
	ORIENTATIONS SYMBOLIQUES					
1	I(AL)	9.294	3.670	18	47	35
2	I(AV)	8.706	3.308	24	41	35
3	I(VL)	17.118	2.595	0	0	100
4	I(VV)	12.353	3.570	0	29	71
1	U(A)	8.882	3.352	0	65	29
2	U(U)	14.706	3.619	0	18	82
3	U(S)	15.000	3.808	0	12	88
4	U(T)	13.529	3.986	0	0	88
5	U(V)	13.647	3.499	0	24	76
1	U(P)	9.176	3.557	18	47	35
2	U(PD)	14.000	6.614	18	0	82
3	U(PA)	10.529	4.810	12	47	41
4	U(PS)	3.647	6.334	76	6	18
5	U(PTH)	11.647	3.952	0	41	59
1	U(CEM)	14.647	2.957	0	6	94
2	U(CES)	16.118	2.804	0	0	100
3	U(CET)	10.706	3.312	0	47	53
4	U(CH)	5.471	3.393	59	29	12
5	U(CR)	11.235	3.093	6	35	59
1	U(CRH)	8.765	3.412	18	64	18
2	U(CP)	12.353	4.760	0	24	76
3	U(CS)	12.353	3.258	0	35	65
4	U(CT)	9.765	2.705	0	76	24
5	U(CTH)	13.176	3.414	0	24	76
	DETERMINANTS CULTURELS					
1	F +	9.647	9.372	12	41	47
2	A +	3.647	3.481	65	35	0
3	I +	12.588	2.808	0	24	76
4	F -	3.529	4.960	76	24	0
5	A -	9.412	4.459	18	53	29
6	I -	1.059	1.749	94	6	0
	MODES D-INFERENCE					
1	M	6.647	3.463	35	59	6
2	R	6.412	3.441	35	59	6
3	D	8.412	3.776	29	53	18
4	L	13.235	4.116	0	29	71
	(R)	10.765	3.800	12	47	41
	NIVEAU DE LECTURE					
	NL	0.000	0.000	0	0	0

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANGERS, Pierre, BOUCHARD, Colette
1982 L'activité éducative, une théorie, une pratique. L'appropriation de soi, Trois-Rivières: C.D.E.S.

ANGERS, Pierre, BOUCHARD, Colette
1982 L'activité éducative, une théorie, une pratique. Le développement de la personne, Trois-Rivières: C.D.E.S.

ARDOINO, Jacques
1983 "Conditions et limites de la recherche-action", Pour, no 90 (juin-juillet 1983), pp. 22-26.

ARTAUD, Gérard
1981 "Savoir d'expérience et savoir théorique", Revue des sciences de l'éducation, vol. 7, no 1, pp. 135-151.

ARTAUD, Gérard
1982 "La crise d'identité de l'adulte et ses incidences éducatives", Revue des sciences de l'éducation, vol. 8, no 3, pp. 463-480.

BARBIER, René
1977 La recherche-action dans l'institution éducative, Paris: Gauthier-Villars.

BERTRAND, Yves, VALOIS, Paul
1982 Les options en éducation (2e éd. rev.), Québec: M.E.Q.

CHOSSON, Jean-François
1983 "Plaidoyer pour un braconnage intellectuel", Pour, no 90 (juin-juillet 1983) pp. 50-54.

COHEN, Louis, MANION, Laurence
1982 Research Methods in Education, London: Groom Helm.

COLLIERE, Marie-Françoise
1982 Promouvoir la vie, de la pratique des femmes soignantes aux soins infirmiers, Paris: Inter-éditions.

COMITE PEDAGOGIQUE LOCAL
1984 Devis pédagogique, Soins infirmiers 180-01, Cégep de Trois-Rivières.

CROTEAU, Jacques
1981 L'homme: sujet ou objet?, Montréal: Bellarmin.

DUBOST, Jean
1983 "Les critères de la recherche-action", Pour, no 90, (juin-juillet 1983), pp. 17-21.

EN COLLABORATION
1981 Rapport du comité "ad hoc" pour l'étude d'une philosophie de l'éducation, Département de Techniques infirmières, Cégep de Trois-Rivières.

EN COLLABORATION
1981 Rapport du comité du curriculum local de Techniques infirmières, Département de Techniques infirmières, Cégep de Trois-Rivières.

EN COLLABORATION
1982 Rapport de la recherche préliminaire effectuée dans le cadre du programme expérimental en soins infirmiers, Département de Techniques infirmières, Cégep de Trois-Rivières.

FAURE, Edgar
1973 Apprendre à être, Paris: Unesco-Fayard.

FERGUSON, Marylin
1981 Les enfants du Verseau, Paris: Calmann-Levy.

GAGNON, Renaud
1984 "Typologie et stratégies de recherche-action", Prospectives, vol. 20, nos 1-2 (février-avril) pp. 42-48.

GARNEAU, Jean, LARIVEY, Michelle
1983 L'auto-développement, Montréal: Les Editions de l'Homme.

GRAND-MAISON, Jacques
1976 Pour une pédagogie sociale d'auto-développement en éducation, Montréal: Stanké.

GRELL, Paul
1981 Problématiques de la recherche-action". Revue de de l'Institut de sociologie, no 3, pp. 605-613.

JOURARD, Sydney
1974 La transparence de soi, Québec: St-Yves.

JOYCE, Bruce, WEIL, Marsha
1980 Models of Teaching, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

KRAMER, Marlene
1974 Reality shock: why nurses leave nursing, Saint Louis: The C.V. Mosby Co.

LA FONDATION EUROPEENNE DE LA CULTURE
1975 L'Education créatrice, Paris-Bruxelles: Elseviar Sequoia.

LAMBERT, Cécile
1979 Historique du programme de techniques infirmières 1962-1978, Québec: Editeur officiel du Québec.

LAMBERT, Cécile
1980 Les orientations de la formation des infirmières au niveau collégial, Québec: D.G.E.C., Service des programmes.

LAMBERT, Cécile
1983 Réajustement de la séquence des expériences cliniques à l'intérieur du programme des Soins infirmiers 180.01, Québec, D.G.E.C., Service des programmes.

LAMBERT, Cécile
1984 Devis des opérations pour l'évaluation du programme des Soins infirmiers 180.01, Québec: D.G.E.C., Service des programmes.

LAMBERT, Cécile, RIOPELLE, Lise
1981 Présentation du deuxième rapport d'étude en vue d'une revision des plans d'études-cadres du programme des soins infirmiers, Québec: D.G.E.C., Service des programmes.

LAMBERT, Cécile, RIOPELLE, Lise
1981 Plan d'études-cadres du programme de formation en en soins infirmiers au niveau collégial, Québec: D.G.E.C., Service des programmes.

LAMONTAGNE, Claude
1979 Guide succinct pour l'interprétation du profil d'apprentissage scolaire, Montréal: Service pédagogique, Université de Montréal.

LAMONTAGNE, Claude
1983 Guide d'utilisation du profil d'apprentissage, St-Hubert: Institut de recherche sur le Profil d'Apprentissage, Inc.

LAMONTAGNE, Claude
1983 Le profil d'apprentissage, bilan d'une recherche-action. St-Hubert: Institut de recherche sur le Profil d'Apprentissage, Inc.

LAMONTAGNE, Claude
1983 Le profil d'apprentissage, un instrument pour l'individualisation des enseignements ou la personnalisation des apprentissages, St-Hubert: Institut de recherche sur le Profil d'Apprentissage, Inc.

LAMONTAGNE, Claude
1984 Fiche d'analyse et d'interprétation du profil d'apprentissage collectif, St-Hubert: Institut sur le Profil d'Apprentissage, Inc.

LAMONTAGNE, Claude, ROBILLARD, Jacques
1981 Le profil d'apprentissage au Québec: répertoire des projets de recherche et d'utilisation, Montréal: Université du Québec.

LE BOTERF, Guy
1983 "La recherche-action: une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux?" Pour, no 90 (juin-juillet), pp. 39-46.

MASLOW, Abraham
1972 Vers une psychologie de l'être, Paris: Fayard.

McCARTHY, Bernice
1981 The 4 MAT System, Teaching to Learning Styles with Right-Left Mode Techniques, Illinois: Excel.

MORIN, André
1981 "Quelques orientations de la recherche-action en éducation en Amérique du Nord". Revue de l'Institut de sociologie, no 3, pp. 529-537.

MORIN, André
1981 "Réflexions sur la recherche-action à partir d'une expérience d'animation", Prospectives, vol. 20, nos 1-2 (février-avril), pp. 49-54.

PILON-QUIVIGER, Andrée
1984 Impact de l'expérience communautaire sur le développement personnel des adultes, s.l.: Centre éducatif communautaire René-Goupil, inc.

POURTOIS, Jean-Pierre
1981 "Quelques caractères de la recherche-action en éducation". Revue de l'Institut de sociologie, no 3, pp. 555-571.

PROVENCHER, Gérard
1981 "Enseignement et styles d'apprentissage", Vie pédagogique, no 15 (novembre) pp. 4-8.

REBOUL, Olivier
1980 Qu'est-ce qu'apprendre, Paris: P.U.F.

ROGERS, Carl
1968 Le développement de la personne, Paris: Dunod.

ST-ARNAUD, Yves
1983 Devenir autonome, Québec: le Jour.

THIBODEAU, Marie-France
1984 "La pratique infirmière en 1984 et au-delà". L'Infirmière canadienne, vol. 26, no 9, pp. 35-36.

VIAL, Jean
1982 Histoire et actualité des méthodes pédagogiques, Paris: E.S.F.

WATZLAVICK, Paul
1981 Changements: paradoxes et psychothérapie, Paris: Du Seuil.